



教学快讯

第 59 期（总第 217 期）

浙江工业大学教务处编

二〇一四年四月

目 录

新闻快讯

- ◆ 南昌大学：校长面对学生“批评抱怨”从容接招
- ◆ 年轻学生“逃离工科”是谁的问题
- ◆ 湖南湘南学院砍掉本科生一半公共课时
- ◆ 教育信息化是国家信息化的核心——访教育部科技发展中心主任李志民
- ◆ 上海西南片 19 所高校签合作协议将互认慕课学分
- ◆ 中国科大联手中科院：英才班求解“钱学森之问”
- ◆ 西南石油大学：书香气是一个校园最好的氛围
- ◆ 对话师生：新媒体冲击下青年学子如何更好地阅读
- ◆ 湖北美术馆启动“学院空间”支持高校青年艺术创作
- ◆ 珠海人社局出台补贴政策资助万名大学生学技能
- ◆ 福建让高校思政课程与学生思想“同频共振”

教改动态

- ◆ 复旦大学：“创新之苗”如何造就成“创新之材”
- ◆ 清华大学：打造 x-lab 教育平台着力创新人才培养模式
- ◆ 西南大学：思想政治教育专业也能有“粉丝”

教育评论

- ◆ 美国高校“学生学习成果评估”的特点与启示
- ◆ 教学学术能力：大学教师发展与评价的新框架

南昌大学：校长面对学生“批评抱怨”从容接招

近日，在南昌大学的一间会议室内，来了学校各个学院的 50 多名同学，他们将在膳食住宿与安全保障、教务管理与学生服务、学术讲座与文化氛围、理论学习与创新创业等方面，和来学校不到 9 个月的校长周创兵面对面。这 50 多名同学是通过网络报名，再由学院遴选出来的大学生。

这些学生拘谨地坐在椅子上，心情忐忑地等待着校长的到来，他们不知道这次和校长面对面是一次例行公事的对话，还是一次“作秀”的活动。

但让所有人有些意外的是，从开始安静地被点名提问，到后来大家互抢话筒发言提问，问题的犀利程度一再突破“底线”。

这个转变源于校长对学生提问的反应。

当一名“工科男”突然站起来，大喊了一声：校长，请给我一个机会提问时，周创兵友好地笑了。当“工科男”诉说完在校应届生创业的诸多困境时，一名“理科男”抢过话题，直截了当批评：南昌大学缺乏学术氛围。本科生导师形同虚设，我进校这么久，只见过一次导师，我们有很多人生的困惑，却没有人来给我们解疑释惑。

两名男生表述完后，周创兵说：两名男生的性格，我都很喜欢。大学生就是要敢于提问题，敢于挑战权威。如果见到校长都不敢说话，那需要好好锻炼一下。

周创兵接受“理科男”的批评。他说：我们学校的学术氛围是缺失的，高水平、专业性的学术讲座太少，作为校长我表示歉意。

“没有多少学术讲座的海报，而考研广告泛滥满天飞，我非常反感。什么时候，考研广告变成了学术海报，这所大学就成功了！”周创兵的话赢得了学生们自发热烈的掌声。

大家的举手发言变得异常活跃起来。一名艺术与表演学院学表演的女同学说着说着就哭起来：我们需要服装、道具、舞台，可学院没有给我们学表演的同学一个舞台，连基本的表演设备和道具都没有。

周创兵表示理解她的感受，他回应道：艺术与表演学院有 200 多个教师，五花八门什么专业都有，有的本科专业只有两三个老师，也敢对外招生，这是对学生的未来不负责任。我们要逐步清理专业，尤其是那些资源严重不足的专业。学生已经招进来了，就要对他们负责，再难也要逐步满足孩子们的专业需求。

同学开始“抢”话筒。一名女同学批评学校“官僚作风浓，寝室的水热水器坏了，打后勤处的电话，总是打不通；实训中心，展出的作品还是 2005 年的；图书馆，只能开到晚上 10 点钟，校园里根本没有通宵达旦的学习氛围”。

同学们的抱怨和批评开始接二连三地抛向校长：学校图书馆的书很陈旧；主教室的凳子坏了很多，也没有人来修理；为什么申请了助学贷款的贫困生，只有等到别的同学选完课后才能选课；转专业太难了，只能选修第二学位……

一名女生大声质疑：我们遇到有很多问题，可是解决这些问题该去找谁？找什么部门？我们不知道，挂在学生楼栋的意见箱形同虚设，有大一的同学塞进一张纸条，大二的时候发现还在箱子里。

周创兵静静地听着同学们的“抱怨”，他说：听了同学们的发言，作为校长感到沉重。学校里积累了太多负面的东西，同学们气不顺。我没认为大家在抱怨。我希望每一个同学发现学校问题，及时反映问题，这是爱校的表现。

对于“爱校”，周创兵有自己的观点：学校是一个大家庭，对学生而言，要读懂学校、融入学校、贡献学校。对学校的批评建议就是为学校的发展作贡献，就是爱校；对校长和老师而言，爱校就是爱生如子，为学生提供良好的成长成才的环境。

这次面对面活动，学校后勤处、学工处、团委、宣传部等部门的负责人也都参与。面对学生们的质询，这些部门领导，在校长的要求和“监督”下，一一作出回应和承诺。

座谈会在同学们持续热烈的掌声中结束了，可同学们不愿意散去，围住周创兵，继续反映问题，末了还要跟校长合影。在镜头中，周创兵和同学们一起做起“V”字手势。

记者手记

爱校从校长做起

这是一场让我印象深刻的大学生校长和学生面对面的座谈活动。学生将怨气、甚至怒气“赤裸裸”地扔向校长，而去年7月才履新的校长周创兵态度诚恳地照单全收了，把一场火药味极浓的“面对面”变成了凝聚人心爱学校的温情动员。

现场的记者只有我一人。会后，周创兵在回答完学生提问、和学生合过影后，对我说了一席话：这样的活动，我再忙也要坚持参加。有的学生4年都没见过校长，校长的一句话对学生的影响可能是一辈子的。

我能理解学生们为什么积累了这么多怨气。南昌大学这几年一直在负面新闻中沉浮。2013年前任校长周文斌因严重违纪被组织调查，校园里弥漫着低落情绪和各种抱怨。学生们对自己母校的不满也时常出现在微博等自媒体空间。

是学生不爱自己的学校了吗？那校长要问下自己：学校为他们的成长都提供了什么样的服务和环境？

周创兵和学生面对面，提出“爱校”的理念，并公开宣言：作为校长，爱校就要爱生如子，为学生提供成长成才的环境和服务。只有学生成长了，学校才算办成功了。

周创兵开始在南昌大学推动教育事业改革的十项举措，构建多样化创新人才成长的培养体系成为改革之首。

这段时间，南昌大学爆出了一些可爱的小变化，例如校园里的石墩被涂鸦，变身哆啦 A 梦；井盖也被涂鸦穿上了“卡通服装”。学生们纷纷在微博上晒，称“开启了一天的好心情”；辞去物业，让学生勤工俭学自己做“保洁员”的举措也受到了学生的欢迎。

我相信，一个真正爱生如子的大学校长，治理下的大学校园会呈现丰富的创新和创意，给予学生层出不穷的惊喜和快乐。对于南昌大学，我愿意给予他美好的祝福：以后与校长面对面的活动中，同学们的怨气越来越少，为学校发展建言献策的喜气越来越多。

中国青年报 2014-4-26

年轻学生“逃离工科”是谁的问题

高端人才培养的速度远远落后于整个制造业发展以及产业升级的步伐，这已是不争的事实。但奇怪的是，当工程师缺乏、合格的工科学子奇缺、优质工科生身价暴涨等新闻满天飞时，年轻学生逃离工科的现象却越来越严重。

国家教育咨询委员会委员、上海教育科学研究院原院长胡瑞文给出一组数据：2010 年工学门类本科招生人数 117 万，相当于 1998 年人数的 4.4 倍，但整个本科阶段的招生人数却同比增加近 6 倍。不同于法律热、金融热，中国市场上的“工程师热”似乎遭遇了“反市场”的尴尬：市场喊缺乏、身价也看涨，却仍鲜有学生来报考。（中国青年报 4 月 8 日）

“逃离工科”，是近年来一直热议的话题。不少人把责任推给学生怕吃苦，工科的社会形象不佳，包括媒体报道的这组数据，也想论证工科在“市场”上不受欢迎，但如果认真解读这组数据，则会发现，我国工科教育的问题，主要出在高校，而非学生的选择。

从表面上看，过去 10 多年来，工科的扩招数据，远远低于整体扩招数据，折射出工科不受欢迎。但这里有三方面问题。

其一，快速扩招，是顺应社会需求的结果吗？尤其是法律、金融等人文社会科学专业的扩招。在笔者看来，10 年间工科扩招 4.4 倍，已经太快了，这导致工科的师资、实验条件跟不上，工科人才的培养质量下降，无法向社会提供优秀的工科学子。而人文、社会科学专业的扩招，就更快了，培养规模增加与培养质量下降，已使人文、社会科学专业的就业，遭遇空前的困境。

其二，高校选择人文、社会科学专业大幅扩招，这与人文、社会科学专业的办学成本有关，总体而言，人文、社会科学专业，对专任师资、实验设备的要求，要低于工科专业，因此，高校在走规模办学路线时，增设人文、社会科学专业，扩大人文、社会科学专业的招生规模，就成为最现实的选择。

学校如此选择，并非从教育角度以及社会的人才需求角度考虑，而是从学历教育以及学校的学费收入、办学收益考虑，在目前的办学体制中，学校回报给受教育者的主要是一张国家承认的文凭，招收人文、社会科学专业的学生，学校在办学成本投入上更少，招生规模可

以更大，学费收入和办学收益更大，何乐而不为？而举办工科专业，学校的培养任务更重、投入成本大，收益却不见得大，追求现实利益的办学者，也就不愿意在这方面下工夫。

其三，虽然人文、社会科学专业的就业前景不乐观，但是，由于目前高校就业情况，就由学校统计，并上报教育部门审核发布，最终呈现出的就业率数据，（除少数基础文科专业）却都不错，个中的原因是，人文、社会科学专业学生的就业，往往专业对口率低，类似“万金油”，这给学生“被就业”和“被要求就业”提供了便利，而工科专业毕业生找工作，则更强调专业背景，就业情况更加实打实，即便工科真实就业情况远好于文科，但最终可能文科就业数据比工科要好看，这也是有的高校愿意举办文科专业的一大原因。

由此看来，与其说学生逃离工科，不如反思学校糟蹋工科，就如媒体报道所提到的，清华大学教授认为，“就如同很好的料子，被大学剪成了墩布，还怎能做成西服？”而事实上，工科教育的问题，也是我国大学整体教育的问题。

首先，学校办学严重行政化和功利化，包括扩招、学科专业的设置，都是行政拍板决定的结果，并没有听取、尊重教授的意见，不少办学者急功近利，贪大求全，造成教育质量缺乏保障。

其次，学校没有办学自主权，很难形成自身明确的办学定位，并根据定位开设有特色的学科、专业，采取适合本校的人才培养模式，就是工科专业的毕业生，因缺乏动手实践能力、创新意识而难受到用人单位青睐，在这种情况下，通过增加工科培养规模，来增加“工科人才”的供给，根本解决不了工科人才匮乏的问题。

有关迹象表明，我国政府可能会采取措施，要求高校加快工科人才培养。笔者赞成政府出台优惠政策，鼓励高校举办工科教育，提高工科教育质量，却不希望政府直接介入干预学校办学，如果不解决大学的行政化、功利化的问题，落实和扩大学校办学自主权，大学盲目听命行政安排增加工科教育体量，只会加快工科教育质量下滑，把更多好的布料弄成墩布，这样的大学教育很难和社会需求形成良性循环。

中国青年报 2014-4-12

湖南湘南学院砍掉本科生一半公共课时

“4年制本科生总课时约为2800个，其中国家规定的思想政治理论课、大学英语、公共体育、计算机基础课程等公共课达到900多个，占三分之一。”近日，湖南湘南学院党委书记肖地楚坦承，“公共课堂上学生有的看小说、有的玩电脑、有的睡觉，场面看不顺眼，内容听不下去。”

学院召开动员会说，“公共课必逃，必修课选逃。大学不逃课，人生无欢乐”的现象背后是课堂吸引力不强，老师缺乏尊严。

据该院曹石珠院长介绍，湘南学院围绕学生转、盯着质量干的公共课堂转型主要体现在四方面。首先，对大学英语进行分层次教学。学院自 2013 级学生开始，新生入校就组织英语摸底考试，依据成绩分成 A、B、C 三个等次。A 级 604 名学生在当年 12 月就可以参加大学英语四级考试，通过考试既可以选择免修大学英语，也可以选择选修考研、商贸、翻译等专业英语；B 级 849 名学生则学习一年英语以后参加大学英语四级考试，通过者获取 A 级学生一样的待遇；C 级 1388 名学生则安排两年的英语教学计划。

其次，改革思想政治理论课“满堂灌”的现象。按理论精讲、专题研讨、课堂辩论、实践实训分别占 2：4：2：2 的权重。其中，专题研讨与课堂辩论环节，不再拘泥于大学生该不该谈恋爱等青年话题，连昆明火车站暴力恐怖案件、马航失联事件等社会热点问题都成为师生课堂交锋的主题。

第三，打破公共体育“普修制”惯例，学生根据兴趣、爱好选择不同的体育项目俱乐部，要求做到理论讲授与技能训练并举，课堂示范与课外锻炼结合，学生自主锻炼达到体育总课时的 50%。

此外，对大学生计算机基础课程采取压缩理论课时，增加自主上机课时，分类指导、分层达标。

“普通高校之所以不愿意去推动本科生公共课改革，一方面是把其看成‘高压线’，怕有风险不敢碰；另一方面对公共课老师固有的教学模式，怕有麻烦不想动。”从地方“一把手”调到高校任党委书记的肖地楚说，“高校不能这样办。湘南学院通过四项改革举措把本科生公共课从 900 多课时减少至 400 多课时。”

改革倒逼机制对教学管理与教师提出了更高的要求。该院主管教学的副院长王晓萍说，以往公共英语老师可以拿着大学英语教材，按照学制要求与教学计划照本宣科两年；现在 A 级、B 级学生分别在大学一年级第一学期、第二学期通过大学英语四级考试以后学什么，老师有没有能力开出新课程，学院能端出什么样的选修“菜单”？

过去思政课的知识太高深、很死板，若不是坐在前排座位上，也会像后面的同学一样睡倒一片。该院 2012 级经济与管理学院李丸同学表示，目前思政课的讨论、辩论课时量加大，由不同的老师围绕不同的主题，与学生共同制作课件，进行公开辩论，消除了学生对老师一门课讲到底的视觉疲劳，还激发了学生的参与热情。

“20 多岁的女同事找对象总看不顺眼，直到有一次看见这名追求者给父母亲洗脚，才决定嫁给对方。因为有孝敬之心的人，再坏也不会坏到哪里去。”在学院 2012 级电讯 1 班、2 班与应用物理 1 班的“中国传统文化的流失与对策”思政课堂上，范大明副教授引经据典、穿针引线，把身边一个个鲜活的事例搬到课堂，逗得同学们开怀大笑。

教育信息化是国家信息化的核心

——访教育部科技发展中心主任李志民

信息化的核心，首先是人的信息化，是人的信息化素养的培养与提高，从这个角度来说，教育必然扮演启蒙者的角色。

从2012年全球刮起的MOOC风暴，让我们深刻认识到，互联网将彻底改变传统的学习方式，彻底改变甚至颠覆学校知识传播的功能，模糊学校与社会，老师与学生的界限及角色。这一巨变，对学校教育，对教育信息化提出了更高的要求。

对于多数人，教育不可避免地起着启蒙者的角色，从上学第一天开始，我们网上报名、注册，提交作业，到网上高考填报志愿，我们就开始了一个信息化的过程，无论你愿意或不愿意，喜欢或不喜欢。

教育信息化不仅是国家信息化的重要组成部分，而且教育与教育信息化因为其独特的地位与作用，在“信息化”的过程中必然扮演着基础而重要的角色，是一个国家信息化的核心与关键。日前，记者就相关问题采访了教育部科技发展中心主任李志民。

教育信息化的水平高低，最终影响并决定着国民信息化素养的整体水平

记者：您如何看待教育信息化在国家信息化过程中的地位和作用？

李志民：从小学到中学，从基础教育到高等教育，再到继续教育，教育本身承载的是一个国家民族素质的提高，文化和价值观念的继承与发展。信息化的核心，首先是人的信息化，是人的信息化素养的培养与提高，从这个角度来说，教育必然扮演启蒙者的角色。

党的十八大报告提出，坚持走中国特色新型工业化、信息化、城镇化、农业现代化道路。“新四化”核心，显然在“信息化”。教育信息化面临的重要任务是，各级各类学校的信息技术课程如何设计，各阶段信息技术知识如何衔接，如何考试评估，以及如何应对信息技术快速发展带来的此类教师的短缺等问题。

更重要的是，这一作用在中国还有着更特别的意义。一个学生背后有两个家长，甚至6个家长，撬动的已经不仅仅是一个人，而是整个社会，整个社会的信息化。

信息化素养不是一蹴而就的，是一个从小到大，从外到内，渐进形成的过程。因此，教育信息化水平的高低，在一定程度上，直接影响并决定着这个内化过程，进而决定着整个国民信息化素质的高低。

回顾互联网在中国的发展历史，我们可以清晰地看到高校在新技术研发上的重要作用。因为有了CERNET，中国最早的互联网用户，几乎全部来自高校，目前中国最大的三个互联网企业“BAT”，都直接或间接起源于高校。马化腾当年在大学里接触到互联网，接触到ICQ，进而模仿开发了QQ，让腾讯变成中国互联网的一面旗帜，影响了几亿中国人。百度则直接源于我们的九五公关项目北大“天网”搜索引擎，百度最早的核心技术团队，几乎都是以天网团队为核心。在淘宝上最早开店的用户，绝大部分来自在校大学生，直接推动了淘宝的壮大与发展。

教育信息化首先是人的信息化，师资培训成为当务之急

记者：教育信息化的过程是教育思想、教育观念转变的过程，在实施信息化的过程中，是否应该把师资培训放在重要位置？

李志民：支撑建设信息化国家需要大量的信息技术专业人才，也需要大量的信息技术类课程教师。教育信息化首先是人的信息化，因此师资培训就成为教育信息化当务之急。教育信息化的过程不能简单地认为是信息机器、信息技术的引入过程，不能简单地等同于计算机化或网络化。教育信息化的过程是教育思想、教育观念转变的过程，是以信息的观点对知识传授过程进行系统分析、认识的过程。只有在这样的基础上指导信息技术在教育领域的应用，才是我们所需要的教育信息化。

因此，除了专门教育信息化人才外，是否拥有大批掌握并能应用现代信息技术的教师是推动教育信息化的关键。其作用主要有二：一是教师把信息化技术渗透到日常工作中，用信息化手段教学生或进行教学活动，提高教学效率；二是教会学生使用先进的信息化手段学习，并启发他们利用这种先进的技术深入学习的各个方面（大学习概念，而非限于课堂）。因此，首先要对学校教师、技术与管理及行政人员进行不同层次的全员培训，注重提高教师使用计算机的实际操作水平，培养教师自己设计制作课件的能力及网上操作能力。只有教师把互联网技术密切渗透到日常教学中，才能全面体现教育信息化。

观念问题是教育信息化快速推进的主要障碍

记者：尽管教育信息化已经取得了一些重大甚至是突破性的成就，但是我们仍然面临一些重大挑战与困难，您是如何看待这些困难与挑战的？

李志民：观念问题是教育信息化快速发展的主要障碍，无论教育主管部门领导，还是校长、教师、学生，都应在观念上进行一次革命。

任何体制创新、制度创新，都取决于观念更新。因此转变广大教育工作者的观念是教育信息化的首要任务。

教育信息化的过程是教育思想、教育观念转变的过程，是以信息的观点对知识传授过程进行系统分析、认识的过程。只有在这样的基础上指导信息技术在教育领域的应用，才是我们所需要的教育信息化。

因为管理上的条块分割，经费项目的专用性，也因为传统文化的影响，学校之间竞争的客观存在，在优质资源等共享平台建设上，我们仍将遇到现实困难，对此需要有认识，更需要做好长期的准备。

同时，只要应试教育没有根本改变，家长就是功利的，也是我们目前的教育现实。因此，在优质资源的建设上也容易出现学校、政府所支持倡导的素质教育，与家长学生的应试需要之间存在根本性差异，将可能导致优质资源脱离实际需要，或者效率低下。如何实事求是，在面对现实、结合二者需求的基础上，建设符合学校、家长、学生现实需求的优质资源共享平台，让优质资源发挥最大效益，是一个现实而艰难的挑战。

从战略高度重视并加快发展我国在线教育

记者：MOOC 意味着校园围墙正在被打破，优质教育资源的共享已经成为时代的必然，传统意义上的大学职能将会发生颠覆性变化，教育会超出现有教育范畴，会成为国家文化和软实力输出的重要载体。教育管理部门、学校、老师应该如何应对？

李志民：如何结合中国的教育与管理现实，从容应对 MOOC 风暴，是紧迫的，也是艰难的。

可以预见不久的将来，在线教育将会产生爆发式增长，对我国教育管理、人才培养模式提出了挑战，但也给我们提供了改革的契机。互联网与教育的深度融合，不仅能促进教育公平，提高教育质量，同时，也为国家快速实现软实力的输出，提供了更便捷的战略机会。

我们应从中华民族伟大复兴和国家战略竞争高度，人才培养角度，国家文化等软实力输出角度，重视此次互联网与教育的融合带来的在线教育发展机会。首先打破原来的高校管理模式，组织高水平大学制定大学在线教育发展计划，根据各学校专业所长，投入资金扶持各种在线教育的发展与扩张，抢占全球市场，影响全球。

加快互联网运营商之间的互联互通进程，建设免费的国家教育宽带网络，或为在线教育提供者提供带宽补贴，为在线教育的快速发展提供基础网络支撑与保障，为国民提供公平利用在线教育的机会，为建设学习型社会创造条件。

为应对和适应此次教育领域的重大变革，要加强教师的信息化技能培训工作，把中小学教师的信息技术培训作为“国培”中的专项，同时，列入“高校国培计划”，专门加强信息技术培训，在最短时期内，快速提高高校教师信息技术利用水平，为在线教育的快速发展做好人才支撑。

尽快组织有关方面专家，根据中国实际国情研究制定 MOOCs、网络公开课、微课程和讲座等教学资源的上网认证标准；针对经过认证的各类资源制定网上学习效果评价标准；诚信和教学质量评估办法；制定课程微证书发放办法；以及各种类学位对课程微证书要求的数量和种类。当然，一定要考虑到与现行学位的等价和衔接平衡等问题，使真正对学习有渴望的人认为这是有价值的学习，社会能够广泛接受网络学习效果。

互联网时代教育将是互为师生的时代，学术将迎来开放存取的时代。

这是挑战，但也都是机会！

中国教育报 2014-4-16

上海西南片 19 所高校签合作协议将互认慕课学分

上海交通大学研发的中文慕课平台“好大学在线”近日上线，面向全球提供中文在线课程，上海西南片 19 所高校将互认慕课学分，学生可借助此平台跨校辅修第二专业学士学位。

“好大学在线”平台首期有上海交通大学、北京大学、香港科技大学和新竹交通大学 4 所大学参与，推出“粒子世界探秘”、“艺术史”等 10 门课程，对全球有学习意愿的人开

放，其宗旨是“让所有人能上中国最好的大学”。该平台采用以短视频、强交互为特点的慕课基本教学模式，建立基于云题库的练习和测试系统，支持学生的作业自评与互评功能。

上海西南片高校联合办学已20年，“好大学在线”推出之际，19所高校签署慕课共建共享合作协议，建立基于慕课的课程共享及学分互认机制，将慕课纳入人才培养体系。学生不出校门就能跨校修读优质课程，获得第二专业学位。

中国教育报 2014-4-16

中国科大联手中科院：英才班求解“钱学森之问”

为探索拔尖人才培养新模式、造就我国科学与工程领域的创新领军人才，中国科大2008年向中国科学院提出“创办科技英才班”的设想，得到中科院领导的高度重视和大力支持。自2009年3月以来，中国科大与中科院有关研究院所先后联合创办了11个科技英才班，重点培养有潜力的优秀本科人才。

如今5年过去，科技英才班办得如何？

学生表现：近95%的毕业生赴国内外一流名校和研究机构深造

中国科大党委副书记兼教务处处长蒋一介绍，该校的科技英才班包括数学、物理、化学、生命、力学等7个基础科学类英才班，和计算机与信息、材料等4个高技术英才班，分别以曾在中国科大任教的华罗庚、严济慈、钱学森等著名科学家冠名。其中，华罗庚数学科技英才班等5个基础学科英才班入选国家“基础学科拔尖学生培养试验计划”。

截至目前，这些英才班共招收学生1556人。已毕业的485人中，459人毕业当年继续深造，读研率为94.6%（全校平均为72%）；其中，出国读研196人，包括麻省理工、耶鲁大学、加州理工大学、斯坦福大学、巴黎高师等国际一流名校；保送到国内著名科研院所和高校读研的263人；华罗庚班等5个基础学科英才班继续深造率高达98.4%；严济慈英才班2009级46名同学则全部继续深造，其中39人赴斯坦福大学等世界著名学府读研。

经过严格系统的科学训练，英才班的一些同学已在科学研究中崭露头角。比如，卢嘉锡英才班2010级学生近一年来在国际学术期刊发表论文15篇，其中第一作者4篇，第二作者5篇。

英才班的学生“动手”能力也很强。国际遗传工程机器大赛是一项国际合成生物学领域的顶级大学生科技赛事，每年都吸引全世界众多顶尖大学生参加，竞争异常激烈。在美国麻省理工学院举办的2012年国际遗传工程机器大赛总决赛中，由严济慈科技英才班2009级学生康恺任队长、陈锴沅任副队长的中国科大代表队，获得本次比赛软件组的最高奖项——最佳软件项目奖。

主管副校长陈初升对科技英才班学生的表现感到欣慰：“英才班毕业生读研率远高于全校平均值，显示出投身科研的志向，培养质量也远高于全校平均水平，初步达到了创办科技英才班的目的。”

模式探索：科教结合、理实结合、所系结合

前不久，国际著名学术期刊德国《先进材料》发表了严济慈英才班 2009 级本科生戚骥为第一作者的论文，该项研究在石墨烯的光电调控方面取得重要进展。

目前在美国普林斯顿大学读研究生的戚骥，大二下学期就到微尺度物质科学国家实验室曾长淦教授的实验室，给高年级的研究生做实验助手。在对实验室各个研究方向有了比较深入的了解后，他对石墨烯光电效应研究提出了新的想法，并得到曾老师的鼓励和支持。于是，他自己搭建实验仪器，开始了独立研究，并在大四撰写论文。

“本科阶段就进入前沿实验室，从做实验到撰写论文发表，接受了完整的科研训练——我感到本科四年最大的收获就在于此。”戚骥说。

戚骥的不俗表现，正是科技英才班“三结合、两段式、长周期、国际化、个性化”的培养模式结出的硕果。

在中国科大校长侯建国看来，这种培养模式的核心是“三结合”：“科教结合”，给学生接触科学研究前沿的机会；“理实结合”（理论与实践结合），提升学生的原始创新能力；“所系结合”（院系与研究所结合），优化学生全过程的成长条件。

与“三结合”相适应，英才班学生四年接受的是“两段式”培养：第一阶段为基础教育，在中国科大校内进行，打下坚实的数理基础；第二阶段是专业教育，由中国科大和中科院相关科研院所联合完成。例如，华罗庚班的学生前三年在中国科大学习；其间，中科院数学与系统科学研究院选派院士、研究员承担部分高年级课程、开设专题报告和暑假短期课程，或安排学生暑假到研究院参加专题讨论班和科研活动。第四学年学生到数学与系统科学研究院学习，以研究性学习为主；学生除了可以选修专为华罗庚班开设的课程外，主要是在科学家的指导下，参加研讨班，接受科研训练，完成毕业论文。

“‘三结合’不仅充分利用了中科院的优质科研资源，也让有志于科研的本科生适时接受到正规的科学训练，点燃了他们的创新梦想。”侯建国认为。

教学改革：借鉴国际一流大学经验，优化课程体系

科学无国界，教育应互鉴。中国科大各英才班以课程建设为核心，调研借鉴欧美一流名校的经验，结合该校“注重基础、强化交叉、突出前沿”的培养特色，推进教学内容和教学方法改革，构建新的适合拔尖创新人才成长的课程体系。

卢嘉锡化学科技英才班的课程体系令人眼睛一亮：学院组织中科院和校内 20 多位专家教授，全面研究剑桥大学的化学基础课程，结合中国科大的特点，采用切块、重组的方法，将这些知识点重新分类，形成模块，明确了各模块的教学内容、学时、教学周及任课教师，由此组成新的基础化学教学体系。新体系在保持该校“基础宽厚”特色的基础上，课程学时

数一般压缩 20 至 40 个学时。课程模块化后，挑选对相关教学内容有深入研究的科研型教师授课，他们根据自己积累的科研实践背景进行取舍，把最核心的内容重点传授给学生。

“严济慈班课程体系没有大的变动，但对教学模式进行了大胆改革。”物理学院副院长王冠中介绍，与普通班相比，严济慈英才班课程既要有深度，也要有广度，但内容不求面面俱到。

在强调基础的同时，教师更鼓励学生自主探索、研究性学习。为此，他们探索出三种教学模式：一是大小班结合模式，即严济慈班学生与其它班一起大班上课，另外为严济慈班配备专门教师，负责课程专题讨论和研究性学习；二是小班双教师模式，配备两名教师，小班讲授、讨论和研究性学习；三是小班单教师加主辅导模式，小班讲授，重点辅导。

“这三种教学模式可谓因材施教，最大限度实现教育的个性化。”王冠中说。

独特做法：让每个本科生有机会到国外一流大学研修

前不久，严济慈英才班 2010 级本科生杨镇斌与密歇根大学的两位教授合作，在国际著名高能物理期刊《高能物理杂志》上发表了一篇学术论文。今年 8 月将赴美国普林斯顿大学攻读博士学位的他，目前正在与这两位教授合作另一篇论文。他坦陈：科研上的收获，直接得益于去年暑期到密歇根大学进行的两个月的交流。

在本科期间到国外一流大学短期研修，是中国科大英才班学生的重要“福利”。

“学生到国外大学研修的费用，主要由学校承担。”严济慈班项目助理曾长淦教授自豪地说，学生每人都有机会出国交流，去年暑期该班 34 名学生到哈佛大学、牛津大学等名校研修。“这不仅能提升学生的科研能力，还有助于提高其外语水平，为将来的深造打下基础。从去年第一届严济慈班毕业生的去向来看，国外研修的做法事半功倍。”

此外，各英才班还利用夏季小学期，引入国内外优质教学资源，开设前沿课程。贝时璋英才班暑期课程《生命科学大讲堂》每年聘请 5 到 6 名某一个领域的国际专家来校授课，他们为学生带来了最新的研究进展，开阔了学生的视野，提高了学生的科研兴趣。

“从整体来看，科技英才班 5 年的探索实践还是令人满意的。”侯建国校长说，今后我们会不断完善拔尖人才的培养模式，为我国科技拔尖人才培养提供有益的借鉴。

人民日报 2014-4-18

西南石油大学：书香气是一个校园最好的氛围

大学生读书，是对“生命的美容”。然而，面对电子产品的冲击，快餐式浅阅读的盛行，90 后大学生该如何选择？恰逢书香四月，让我们把镜头聚焦到西南石油大学，看看这里的春日读书好时光。

乐读：爱读书也会“传染”

大一刚入校，该校经管学院学生邓丹就开始了她的读书会之旅。“刚进校很迷茫，是那些书和因书结缘的朋友，让我顺利度过了‘断奶期’。”邓丹说，自己并未加入什么协会组织，大家在一起读书交流，纯粹是被“传染”了。

在学校，这种民间组织的读书会还“潜伏”了不少。该校石工学院学生罗宗强，就是读书会活动的发起人之一。“我们每两个月变换一次阅读类型，活动由大家轮流主持，然后分享心得。”罗宗强说。

“读书会开放的，大家来去自由，但要获得大家认可就必须具备一定的知识积累和学术修养。”同样是读书会活动发起人的何钊表示，这种小圈子、小团体的做派会吸引一些感兴趣的老师加入。

该校土建学院学生郑佳俊每月会参加由图书馆读者自治委员会与爱读俱乐部联合举办的活动，如“走进社区图书馆”、“我和书本有个约会”、“你不可不知的经典”等。郑佳俊说，理工科学生也要多读书，让自己成为一个内心丰富的人。

“活跃的社团文化更能激发大家的读书兴趣。比起老师的‘说教’，朋辈监督与辅导更能捕获学子的心。”该校图书馆直属党支部书记杨春丽说，我们既要培养大家的阅读兴趣，又要传递读书正能量。

善读：做好阅读的“加减法”

前不久的周日清晨，该校文法学院学生许犹一起床，便习惯地点开学校图书馆的网页，查看里面的“文章和图书推荐”栏目。刚刚读完《国富论》的他，决定读一读《道德情操论》。

读书要怎么读？面对大学生读书的困惑，学校指导大学生做好阅读“加减法”这道题。

该校经管学院学生王银笛回忆起首次踏进图书馆的经历。“这是一项很特别的指导服务，志愿者带领我们新生走进图书馆，去实地体验如何查询、借阅图书。”王银笛说，从那时起，图书馆就成了我们在大学最先熟知的地方。

“通过这样的活动，让新生对图书馆形成一个感性认识。”该校图书馆馆长王良超介绍道：“我们还构筑起图书馆信息服务的全方位体系，如建立‘留言板’、‘短信服务系统’、新浪微博、微信、QQ咨询群等服务平台。”

该校外语学院学生邱苹是同学们眼中的“读书超人”。“根据学校推介的信息资源，我会有选择地进行‘深阅读’和‘浅阅读’，并做好读书笔记。如今，这种大大小小的笔记本已近十本。”邱苹说，有计划地读书已成为自己的一种生活方式。

品读：书卷气是最好的气质

该校经管学院学生何雷是“书香漂流”活动的践行者。前不久，何雷在图书馆“你挑书，我买单”免费赠书活动中，挑选了一本《时间简史》，细细品读后，他决定贴个告示，将它和自己的另外几本书一起“漂流”出去。何雷说：“我漂流了一些书出去，也收到了不少漂流来的书，这让读书变得很有意思。”

“作为当代大学生，不能为读书而读书。要在芜杂的世界保持一份沉静，就要摒弃功利与盲目。”该校外语学院学生刘丹说。她由于在图书馆的借阅量排名前十，而被评为年度“读书王”。

一次年度“读书王”的评选、一场信息检索大赛、一次主题视频展播、一场图书漂流与赠送会……学校每年的“读书月系列活动”，就是一道“文化大餐”，全校逾80%的学生都参与其中。

今年的读书月活动，除了面向学生，学校还针对教职工开展“五个一”读书活动，即“推荐一本好书”、“精读一本好书”、“写一份读书心得”、“开展一次读书交流活动”、“举办一次读书报告”。该校党委副书记张文卫表示，“学生要读书，教师更要读书。教师读书不仅是充实自己，更是一种示范和引领，是教师的一种生活态度和生存状态。”

“书卷气是一个人最好的气质，书香气是一个校园最好的氛围。”该校宣传部部长王义全谈道，通过在乐读、善读与品读的三境界中的培养与熏陶，从而提升理工院校学生的阅读素养与思辨能力。

中国教育报 2014-4-21

对话师生：新媒体冲击下青年学子如何更好地阅读

编者按：“等车聚会低头党，睡前醒后手机党；世界之大，也不过微博微信朋友圈。”新媒体的迅猛崛起深深改变了人们的生活习惯。与之背道而驰的是传统纸质阅读日益式微。那么，在新媒体环境下，青年学子该如何更好地阅读？针对这个话题，在晚春四月这最美、最让人沉醉的读书季节，在世界读书日来临之际，本刊与厦门理工学院组织专家与师生进行了深入探讨。

主持人：厦门理工学院党委宣传部部长 袁雅琴

师生嘉宾：厦门理工学院副校长、厦门大学新闻传播学院教授、博导赵振祥；福建高校传媒联盟副主席代国辉；微博协会会长刘启承；百城读者协会会长林悦；校报学生通讯社宁丽文；广播台采编部陈宏璋；外国语学院文刊部杨露婷；数字创意学院学生代表罗纯纯

阅读呈现“无快不破”之势

主持人：异军突起，新媒体如何改变我们的阅读习惯？

刘启承：新媒体有着传统媒体无法替代的传播优势，它改变了人手一份报纸的阅读习惯。微博、微信等网络媒体的盛行更让传播的时间单位精确到秒。新媒体不仅仅是获取信息的快捷通道，更是各种资讯和观点的大熔炉，能够更原汁原味地反映民众的诉求和观点。

林悦：随着新媒体时代的到来，我们的阅读变得越来越便捷。生活节奏的加快，也使阅读的功利化、工具化成为必然趋势。“浅阅读”渐多，“青灯黄卷”渐少。出现了网络在线阅读、快餐式阅读、碎片式阅读等多元化的阅读方式。花时间去图书馆、书店耐心挑一本纸质书仔细阅读似乎变成一种奢侈的生活方式。

宁丽文：新媒体时代，时尚的阅读方式应运而生。人们已不再仅仅局限于文字阅读，而是把阅读伸展到了更大的空间、更广阔的方面。我们可以在书吧里看书，在路上还可以听书，在电脑上浏览电子书，汲取精神食粮的形式与传统的“书店买书”模式迥异。

杨露婷：越来越多的人选择电子阅读方式，传统纸质阅读越来越被拒之门外。我们可能每分钟更新一下微博，刷一下网页，就可以获得海量来自世界各地并且最新的实时新闻。网上书吧、网络数字图书馆的发展，使得人们可以随时订阅自己喜欢的内容。

罗纯纯：以前在图书馆借不到、在书店买不到的书籍，现在只要在网上搜索便能获得。各大新闻媒体创立自己的网上客户端，在很大程度上也提高了时效性，打破了传统媒体的单一性和时空的局限性。不过，在新媒体环境下也容易形成一种“快餐”式的阅读。

传统媒体将走向精致化

主持人：传统的引领阅读的媒体格局与存在方式都受到新媒体、新技术的挑战与冲击，该如何面对？

陈宏璋：相对于新媒体，纸媒具有良好的信誉和社会影响力，拥有高素质采编队伍，对新闻采写的系统性、连贯性和报道深度上的把握能力也更强。在目前假新闻、假消息多，诚信度差的网络中，人们需要更具公信力的纸媒做主导。纸媒若要提高自身竞争力，还需发挥自身的隐性力量，形成特有的风格，利用新的传输手段，从根本上改造并发展自身。

杨露婷：传统媒体改革势在必行，未来传统媒体必将走向精致化、高端化。就好比当年派克制笔公司，其公司产品一度受到价格便宜又书写方便的圆珠笔的挑战，后来公司将派克钢笔定位为以商界人士为消费主体的高端钢笔，从而避免了被淘汰的结局。传统媒体想要再继续往前发展，要继续坚持以内容为王的原则，用充实的内在留住读者，走精致化路线，提高人们的视觉冲击力。

代国辉：传统媒体和新媒体没有根本的冲突，相反，传统媒体充分运用新媒体能取得更好的传播效果。传统媒体可充分利用其信息来源和专业的采编队伍，传播更高质量的信息，并将易于传播且需要即时传播的阅读内容放在新媒体媒介上，赢取读者的青睐。

刘启承：微博是一个相对开放的自媒体平台，上面可供阅读的内容繁杂，虚假与有价值的内容并存。以微博为代表的新媒体迫切需要传统媒体人的加入。

赵振祥：新媒体对传统媒体尤其是纸质媒体的冲击是有目共睹的，但新媒体碎片化的阅读内容也使公众有时感到无所是从。比如，我们在跟踪分析一些重大舆情事件时发现，一些传统媒体仍然发挥着决定性的引导舆论的作用。

大学生莫拒绝“深阅读”

主持人：择善而从，大学生如何更好地阅读？

林悦：“拥书百城，厚重灵魂”，是我们学校百城读者协会的口号，我们一直在倡导身边的同学能暂时远离电脑，放下手机，多花些时间静心享受一段阅读时光。我们可以通过新媒体获得大量的最新资讯，但是我们更应该做的是培养良好的阅读习惯，更多地走进图书馆，凝神静气“深阅读”，远离“快餐式阅读”。

罗纯纯：不管是通过新媒体还是传统媒体阅读，方便自己、有利于自己、是自己想要的就可以。新媒体带来便利的同时也使传播的内容、影响、价值等都发生了改变。作为一名大学生，应有一定程度的辨识能力，清楚自己所需，择善而从！

陈宏璋：新媒体的出现让我们了解世界的渠道更加多元化，但在虚拟的网络世界中，我们还应提高自己辨别真伪的能力，在任何资讯面前能清晰、准确地找到根本原因而不是随波逐流。在享受新媒体便捷的同时也能够回归传统纸媒，毕竟那是真正深层次的阅读。

代国辉：就阅读新闻而言，新媒体的产生方便我们获取，然而网络新闻惯有的标题党式信息对我们正确判断和客观认识事件造成不好的影响。我们应该充分运用传统媒体和新媒体以获取全面而具深度的信息。就阅读书籍而言，我们确实能在网络上或者手机阅读软件上找到一些书籍，但并不是所有书都有电子版。

宁丽文：网上信息的发布并无严格的管理与控制，内容也未经严格的筛选与过滤，虚假低劣信息泛滥，容易使自控能力有限的青少年受到误导。网络上传播的信息娱乐性较强，也容易使阅读变成浮光掠影，一闪而过，没有永久的回味和深入的思考。我认为，无论是传统阅读还是网络阅读都有其无法替代的一面，也有其不足之处。无论选择何种阅读方式，关键是有内容可读，有益心、益智的读物可读。

赵振祥：新媒介给资讯传播带来的最大的改变就是“短、快、新、活”，这也正是传统媒介的短板。但这指的是信息流，而思想流的传播却有可能是新媒介的短板，传统媒介仍然占据优势，尤其是严肃的传统媒介。我这里讲的是“媒介”而不是“媒体”，如作为“媒体”的报社只要搜集、仓储、加工、发布资讯的机构够规模、够权威，就会久存不废。无论是新媒介还是传统媒介，严密的逻辑和深刻的思想应该成为我们不懈的追求。关注传统媒介的资讯呈现，应该成为我们大学生的阅读习惯。

中国教育报 2014-4-21

湖北美术馆启动“学院空间”支持高校青年艺术创作

湖北美术馆日前正式启动“学院空间”计划，将长期支持高校青年创作群体。作为该计划的首个群展，“学院空间：社会向度——青年艺术家邀请展”正在举行。

湖北美术馆在成功推出“回顾与展望”系列、“20世纪湖北美术文献固定陈列展”“三官殿1号”等学术品牌展览后，此次又推出了为支持高校青年创作群体而设立的长期展览项目——“学院艺术空间计划”。该计划旨在通过美术馆的公共平台推介新人新作，丰富青年艺术家的创作土壤。

由湖北美术馆与湖北美术学院共同主办的此次展览将展至4月20日，展出湖北美术学院动画学院的21位艺术家的21件（组）作品，涉及绘画、图片、装置及影像等多种类型。

他们运用多种媒介进行创作，作品或关注现实社会，或关照内心世界，或探究观念，无不透露出年轻与当代的气息，充分体现了艺术家与其所处社会的互动关系。

本次展览的策展人之一，湖北美术学院教师袁晓舫说：“希望能通过这次青年艺术家的作品展现一个多向度而非单向度的社会。”

新华网 2014-4-12

珠海人社局出台补贴政策资助万名大学生学技能

就读于北师大珠海分校物流学院的大三学生小任，这两天正忙着参加职业技能培训。“政府有资助，我不用为费用担心了。”小任告诉记者。

珠海目前拥有 10 所高校、12.7 万名全日制在校本专科生。为帮助高校毕业生更快更好就业，2013 年下半年，珠海市出台高校毕业生技能培训和考试补贴政策，规定在珠海就读普通高校的在校大学生，只要在毕业学年内考取初级以上职业资格证书，所有培训费用由政府承担；考试未通过的，政府也给予最高 50% 的费用返还。

珠海市人力资源和社会保障局局长李伟辉说，这项政策鼓励在校大学生积极参加自己专业相关或感兴趣的职业技能资格培训及考证，提高就业率和就业质量，“今年将资助万名大学生接受技能培训”。

珠海市人社局与北师大珠海分校等 7 所高校还合作开展“送职业技能培训鉴定”活动，先后开展计算机辅助设计绘图员（电子类）、物流师、公共营养师等国家职业资格证书认证培训。

中国教育报 2014-4-8

福建：让高校思政课程与学生思想“同频共振”

近年来，福建省委教育工委着力推动高校思政课教学方法改革，不断提升思政课吸引力和感染力，增强思政课的实用性、趣味性，让思政课程与学生思想“同频共振”。

“我自己翻看思政课教材时觉得挺枯燥无味的，但老师们在讲授时却生动活泼、形式多样，能结合生活中鲜活真实的事例、结合大学生关注的热点、难点、疑点问题讲授，真正做到了传道授业解惑。”近日，福建农林大学制药工程专业 2010 级学生陈冬莲接受记者采访时说。

在福建，不少高校的思政课实实在在地赢得了学生的喜爱和赞美。2012 年底，该省对 26 所高校思政课教学质量检查的结果显示，评定为良好及以上等次的高校有 25 所，占受检高校总数的 96%。同时，不少高校思政课学生评教得分常年“居高不下”，其中福建农大、福建师大、福建工程学院等高校思政课教师得分均在 90 分左右。

而这正是近年来福建省委教育工委着力推动高校思政课教学方法改革,不断提升思政课吸引力和感染力结出的硕果。

抓平台促管理提升,提高思政课教学实效性

不久前,福建省委教育工委组织开展了党的十八大精神进思政课“四个一百”评选活动,评选出百个优秀教案、百件优秀课件、百篇优秀论文和百堂精彩一课,引导各地各校把党的十八大精神融入思政课教学,推动党的十八大精神进教材、进课堂、进头脑。

福建省委教育工委宣传部有关负责人介绍,福建搭建了教学质量监测平台、练兵平台、示范与交流平台、片区协作平台、互动平台等“一揽子”平台,促进思政课教师自主提升教育教学能力水平。其中,每年组织省、市、校三级思政课教师教学比赛,以赛带练,以赛促学,以赛推优;把每年5月份定为教学观摩月,让骨干教师发挥思政课教学示范辐射作用,受到了思政课教师的普遍欢迎。

“如今思政课教学备受重视,校内外展示平台多,发展机会多,教师有底气、有人气,自己也更有认同感、自豪感。”福建工程学院思政部教师林燕青说。

“思政课教师只有自己先弄清楚了各种社会思潮是怎么回事,才能给学生讲清楚,课堂才会增色,才能发挥好育人作用。”福建工程学院党委书记吴仁华说。

据了解,福建还通过省、市、校三级培训方式,对思政课教师进行全员培训,已先后举办28期培训班、研修班,参训教师近6000人次。

抓创新促模式改革,探索思政课教改新途径

上学期,福建师大2013级学生李培上“思想道德修养和法律基础”课时发现,该课程由林国著、杨林香、郑萍等3位教师执教,采取分专题滚动式教学。“几位老师教学风格各异,或幽默风趣,或治学严谨,或互动频繁,这样学生在一门课内就可以感受不同教师的人格魅力、治学态度。”李培说。

福建师大思政课教师杨林香说:“校领导不定期与思政课一线教师座谈交流,研究如何上好这几门课。同时,学校在科研论文、课题等方面对思政课教师的考核量有所减少,让教师全身心地钻研、琢磨如何把课上到学生的心坎儿上。”

原来,福建省委教育工委倡导高校积极探索教育方法和教学模式改革,各高校纷纷响应,大力尝试启发式、参与式、互动式、案例式、研究式教学,坚决杜绝教师“一言堂”、“自娱自乐”。

福建工程学院思政部从服务学生成长的角度来探索教改,其中“毛泽东思想概论”课采取了集体备课,教师讲课时使用统一的教案和课件。“我们力求做到学生来听课,就是一种享受。”该校讲授“毛泽东思想概论”课的教师林燕青说。

据介绍,该省不少高校都在积极探索教学改革,一些教学模式深受学生欢迎。如厦门大学积极探索思政课“问题导向课题组调研式”教学;福建师范大学以“对话式”教学探讨基本原理,以“案例式”教学解析理论,以“澄清式”教学突显历史主脉络,以“滚动式、辩论式”教学引领价值导向。

抓实践促学用结合，增强思政课说服力吸引力

从2008年起，福建省委宣传部、省委教育工委、省教育厅等部门联合组织开展思政课骨干教师“海西行”活动，即赴全省9个设区市基础设施、工业、农业发展成就突出的企业、农村等地实地考察。目前，福建已在平潭综合实验区、古田会议旧址等地建立了126个省级高校思政课教师社会实践基地，千余名思政课教师参加了考察。

除了省级组织的“海西行”实践外，各设区市、各高校也相应组织思政课教师开展社会实践活动，且各高校每学年至少应安排1/4的思政课专任教师参加。

频繁的社会实践使思政课教师的课堂内容更丰富了，而且更能贴近学生、贴近实际、贴近生活，有效增强了思政课的感染力、说服力和吸引力。比如，福建农林大学教授叶飞霞在讲授思政课后，曾先后有5名因情感、学业等因素产生厌世情绪的学生主动找到她，在一番深入交流后情绪得到缓和并转好。

福建省委教育工委副书记杨江帆表示，当代大学生思维活跃，容易受社会各种思潮影响。只有不断提升思政课教师教书育人的素质和能力，增强思政课的实用性、趣味性，让思政课程与学生思想“同频共振”，才能不断提高大学生的思想理论水平和辨别是非能力，更加坚定理想信念，实现思想引领和立德树人有机结合。

复旦大学：“创新之苗”如何造就成“创新之材”

9月3日，800多名复旦大学志德书院的新生正式开启四年的“书院生涯”。在书院里，他们将得到导师团全方位的学业指导，还能共享自己的公共小社区，实现自我管理、自我服务、自我教育。

四年制住宿书院的设立，只是复旦大学近年来培养拔尖创新人才的一个突破口。优秀学生招进来后如何培养好？“创新之苗”如何造就成“创新之材”？当不少学校还沉浸在“生源大战”中时，复旦大学已经为培养创新人才构建起了立体成长空间。

本科生学术资助计划架起创新攀登的“天梯”

本科生参加自主申请的国内外学术会议，由学校报销路费、国际旅费和住宿费。根据复旦大学《本科生学术研究资助平台财务制度》的规定，已经有3位本科生参加了自己向往的国际学术会议。

“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才？”钱学森这句振聋发聩的疑问值得国人警醒。2009年，教育部正式出台被称为“珠峰计划”的基础学科拔尖学生培养试验计划，复旦大学成为首批入选的试点高校之一。

早在1998年，复旦大学即依托由李政道先生创建的“蔚政学者”学术研究资助项目，初步建立起本科生学术资助体系。借鉴该项目经验，学校筹集资金逐步设立“望道项目”“曦源项目”，结合“国家大学生创新性实验计划”和“上海市大学生创新活动计划”等项目机制，构架起复旦大学本科生学术研究资助平台，发掘和引导本科生投身学术探索。

这是一个开放的平台，一年6次接受申请，每年资助近500名本科学子独立开展创新性的学术研究活动。本科生可以自由选择课题、自行邀请名师作为导师，自主申报不同计划的资助，定期接受专家检查和质询。经过这一平台的训练，大批本科生走上学术之路。

多元化课程体系培育科学人文情怀的“厚土”

如果说，本科生学术研究资助体系为学生树立了攀登科学高峰的“天梯”，那么多元化的高质量课程体系就是这天梯所植根的“厚土”。

在复旦大学，本科阶段课程由通识教育核心课程、文理基础课程和专业教育课程三大板块组成。“2007年至2011年，本科教学年开课种类从近2500门增加到3100余门，开课量从4931门次增加到5650门次，生均拥有课程0.46门次。”复旦大学副校长陆昉介绍，“作为衡量高校教学质量的重要指标——生均门次数据，已经大大缩小了与世界一流大学的差距。”

从2010年开始，复旦大学对小班化教学予以进一步倾斜。2011年，班级规模在30人以下的课程已达到课程总量的54%以上。2011级本科生刘雨诗说：“小班化教学让自己的观点充分表达，在与老师和同学的思想碰撞中获得更多的深度知识和思维体验。”

为了打破专业和学科壁垒，学校构建起包括六大模块的通识教育核心课程体系——文史经典与文化遗产、哲学智慧与批判性思维、文明对话与世界视野、科技进步与科学精神、生态环境与生命关怀、艺术创作与审美体验。核心课程由长江学者、国家级教学名师以及知名教授等担任主讲教师或课程负责人，形成了经典导读、助教制度、小班讨论、多元考核、网络互动等富有特色的教学模式。

书院制度给“创新之苗”自由生长的空间

“一个理想学生应该拥有极高的学术天分和刻苦的潜能。同时，他必须独立并在学术上有自由思考的能力。他要有志向，同时有改变世界的雄心壮志。”在2012级本科生开学典礼上，复旦大学校长杨玉良院士如此说。

在复旦，学生被给予充分的自由和宽容。本科生自主选题申报参与学术研究、本科个人申请出国访学资助、教学课程仅有1人选课也会开课，这是复旦大学给予学生的“特权”。

给予充分的自由，其本质是让学生学会“自主”——学会承担起更多的责任。从2012年起，秉承“学生自治”的建校传统，复旦大学在全面组建五个“四年制”本科生书院的同时，建立起配套的“学生自我管理委员会”制度。

学校的部分两院院士、全国教学名师代表则受聘担任书院导师，将在书院内与学生们一起，开展各种类型的学术和文化活动，如研习班、读书小组或者兴趣社团。住宿书院将成为师生自由交流、共建共享、展开共同学术生活的公共空间与文化平台。

大学应该怎样保护年轻人的天赋、个性、兴趣和潜能？复旦本科生学术资助体系的创建者之一、副校长蔡达峰一直在思考这个问题。他说：“让年轻人的思想得到表达和引导，表达得越充分，引导得越细心，培养效果自然越好。这是教育的规律，也是成功学者通常的成长之路。”

光明日报 2013-9-11

清华大学：打造 x-lab 教育平台着力创新人才培养模式

清华大学充分发挥自身多学科交叉优势及校内外资源整合优势，着力打造清华 x-lab（清华 x-空间）新型教育平台，为创意、创新、创业人才的发现与培养创造良好条件，深化教育教学改革、创新人才培养模式。

创新教育理念。x-lab 中的“x”寓意探索未知（unknown）和学科交叉（cross），“lab”代表体验式学习（action-learning）和团队工作（teamwork）。清华 x-lab 由清华大学经济管理学院协同 12 个院系及清华企业家协会、清华科技园共同建设，一改国内外创新创业教育中帮助学生创办企业并偏重于结果的培养思路，转变创意创新创业教育的方法，更多

关注整个培养过程，通过营造创意氛围、创新环境和创业生态系统，引导学生释放想象力，激发创造力，增强执行力，从创意到创新，从创新到创业，挖掘潜能，创造价值，实现梦想。

探索培养模式。清华 x-lab 采取实践式、体验式教学方法，围绕“学习”“活动”“网络资源”“培育”四个功能领域开展工作。根据不同学生群体特点，打造相应的创意创新创业课程体系和实践活动：对于具有创新创业兴趣但尚无项目的学生，开设技术创新、设计思维、创业机会识别等课程，举办知识产权等讲座及各类创意比赛；对于有具体创意创新项目但无创业项目的学生，开设创新方法、从创造力到商业化的课程，举办 x-Weekend、夏令营、各类比赛等活动，将创新与商业化对接；对于有具体创业项目的学生，帮助他们组建团队、改进项目，提供驻校企业家（EiR, Entrepreneur-in-Residence）、驻校天使投资人（AiR, Angel-in-Residence）和教师、法律财务等专业导师的指导；同时建立创业者社区，进行培训交流。清华 x-lab 还尽可能创造条件，让学生唱主角，分享各自的经验感悟，实现自我教育、相互教育。

整合优势资源。清华 x-lab 充分发挥清华大学综合学科优势，经济管理学院教师、校友、资源网络等优势 and 共建院系的学科、科研、技术等优势，推动多学科交叉融合，初步建立完善的运营和管理机制，并与国内外多个创新与创业相关的教育和社会机构以及知名企业建立合作关系，充分扩展大学的产学研结合优势。清华 x-lab 为创意创新创业团队提供实践场所，组织学习、交流、走访、实践活动，并依托校友和合作企业提供创意创新创业的指导和资源，驻校企业家和驻校天使投资人共同参与实践教育，定期在校现场指导，与师生在平台上进行互动。

培育创业项目。清华 x-lab 自今年 4 月启动以来，通过各类课程、讲座、沙龙、工作坊以及项目接待日、对接日、交流日等形式，已吸引 189 个创意创新创业项目。针对仅有不错的技术或处在创意阶段的项目，清华 x-lab 启动“启航计划”，为其提供展示和分享的平台，通过比赛等方式，从中挖掘出有潜力的创新项目，再给予后续的支持与培养。对于有技术和产品、甚至已经开始早期运营的项目，清华 x-lab 实施“加速计划”，迅速提高学生团队成员的综合创新创业能力，努力培养既有技术创新能力、又适应市场发展的高级复合型人才。如今，生命方舟、弱水无极、幻腾智能家居系统、创行青年、实验室综合服务平台等一批优质项目脱颖而出。

教育部网站 2014-2-5

西南大学：思想政治教育专业也能有“粉丝”

在西南大学全校学生参与的网络投票中，马克思主义学院讲师郭勇每次都毫无悬念地成为“最受欢迎的老师”；在 2012 年面向重庆所有高校的海选中，西南大学思想政治教育专业教学团队又当选了大学生心中“最可亲可敬教学团队”。

大学生杨白曾经设想过很多应付思政课的招数，结果一个也没用上，因为第一堂课后，她就成了思政课老师的“粉丝”。

像杨白一样，西南大学的许多学生都是思政课老师的忠实“粉丝”。在全校学生参与的网络投票中，马克思主义学院讲师郭勇每次都毫无悬念地成为“最受欢迎的老师”；在 2012 年面向重庆所有高校的海选中，西南大学思想政治教育专业教学团队又当选了大学生心中“最可亲可敬教学团队”。

这里的思政课和这些思政课老师，有什么特别的魅力？

让同学们将问题抛出来

郭勇主讲公共课《马克思主义哲学原理》。他很清楚一些学生对思政课的疑虑，第一堂课专门讲“哲学，回归生活的价值”。为什么要学点哲学？郭勇结合一个个事例阐释了自己对哲学的理解：培养善于用哲学谋略处理问题的人，培养善于用哲学智慧善待生活的人，培养善于用哲学眼光思考人生的人。说完“幸福的住处，在心灵深处”，第一堂课就结束了。杨白和身边的同学对望一眼：“哇噻，哲学原来可以这样讲！”

宋明副教授的《中国近现代史纲要》，4月10日以专题形式讲授“救国救民的历史探索”。准备教案时，他照例让同学们将自己的问题抛出来。这是西南大学思政课教学团队的传统，马克思主义学院党委书记王文余说：“学生有什么问题都可以问，我们在师生互动中了解他们的困惑，才能更有针对性地进行引导和解答。”

“你讲得越多，同学们问得越多；问得越多，互动交流越多；互动交流越多，思考和收获越多。”马克思主义学院副院长白显良说。思政（一）班的李丽，曾经为所学专业苦恼。白显良给他们讲《思政政治教育史》时，也毫不忌讳地谈到自己当初如何阴差阳错与思政结缘，“我很感谢当时的自己，感谢自己当初没有选择放弃。”

老师们的自信和渊博改变了李丽。在一次听完邹绍清教授的课后，她回到宿舍，一口气写了近两千字的心得体会。自己到底是什么时候喜欢上思政课的？李丽自己也说不清，“也许就是一瞬间的事儿。”

“不能让学生感到亲近，就是我们的失职”

2013 届免费师范生孟凡明，毕业前夕将大学 4 年所学所见所行所思辑成 17 万字的《大学行思录》，其中有一篇描述校党委书记黄蓉生给本科生讲课的情景：学院 505 教室座无虚席，还有不少同学站在过道里。虽然是学校党委书记，但讲得既深刻又生动。

黄蓉生大学毕业后做过几年辅导员，至今还保持着一个纪录：当年带过的学生，二三十年后她仍然一见面就能叫出每个人的名字，说出他们的性格特点和兴趣爱好。“思政专业就是教人如何做人做事，要让学生亲近思政课，思政课教师就要亲近学生。不能让学生感到亲近，就是我们的失职和失败。”黄蓉生说。

这些让人亲近的老师有时也严格得令人生畏。研究生陈月说，黄蓉生很忙，为了保证按时上课，经常饿肚子。她对自己要求严，对学生要求也严，作业和论文到她手里，哪怕是标

点符号和注释，都要一处一处看，一处一处改。学生交修改稿时，还要把前一稿交上去，她再一一对照着改。

思政课堂为何魅力无穷

西南大学的思政课到底多有魅力？这里有两个小故事：重庆宗教界在西南大学办培训班，郭勇的《马克思主义哲学原理》居然成为“最受学员喜欢课程”；西南大学民族学院有一个少数民族骨干强化班，学院最初只安排了 8 周的《马克思主义哲学原理》，后来学员强烈要求增加到 10 周，再后来又增加到 18 周。学员们仍然觉得不过瘾，课程结束后，又邀请郭勇给他们讲 10 周《管理哲学》。

课堂的魅力，源于坚定的信仰和执着的追求。西南大学是全国首批设立思想政治教育专业的高校之一，自 1983 年以来，学校历任党委书记都兼任思想政治理论教育领导小组组长。学校积极构建和完善“网络·课堂·实践”三位一体教学模式，打造了集理论、党建、法制教育、心理健康教育于一体的“青春缙云”，自开办以来日均访问量达到 15 万人次。

“课堂的魅力源于信仰和学术的魅力。自己想清楚弄明白了，才能给学生讲透讲通，使社会主义核心价值观真正入脑入心。”黄蓉生说。

光明日报 2014-4-20

美国高校“学生学习成果评估”的特点与启示

〔摘要〕美国学校“学生学习成果评估”的特点主要表现为：以大学内部评估为主的多主体评估；关注学生能力提高和个人发展的产出性评估；注重测量数据的综合性评估；强调不断改善教学的持续性评估；凸显证据文化的绩效性评估。其对我国的启示是：推进教育教学理念和评估理念的转向；改进学生学习成果评估的运行机制；建立专门的组织机构、配备专业的评估人员；形成学生学习成果评估的动力机制。

〔关键词〕美国；高等教育；教育质量保障；学生学习成果评估

内涵发展、提升质量已成为21世纪世界高等教育改革的鲜明主题。为促进大学教育的卓越，世界各国纷纷探寻更为有效的质量管理范式，作为高等教育强国的美国在此方面更是保持着积极的作为，1980年代广泛、持久的社会问责和新公共管理思潮推动“直面教育成效”的“学生学习成果评估”¹（Student Learning Outcomes Assessment）走到了历史的前台，并迅速成为美国高等教育质量保障的重要方式。当前，这种注重“产出”的质量管理方式因其“注重学生学习增值、强调教育成效证据”而备受世界各国关注。美国高校“学生学习成果评估”及其所反映的质量证据文化，如果要有利于我国大学教育质量保障模式的完善则需要我们更好地梳理其历史进路，把握其主要特点，体会其各种争议，合理借鉴其成功经验。

一、沿革与走向

（一）历史沿革

美国高校“学生学习成果评估”虽然只有短暂的历史，但是却有漫长的过去。测量学生通过接受高等教育学到了什么，可以回溯到1640年的哈佛校规和1650年哈佛学院的第一次毕业课，那时，口试和高年级学生演讲辩论已经非常普遍。19世纪末20世纪初，随着学生人数的增长和课程门数的增加，对每一个毕业生都进行演讲和辩论的综合考试已变得十分困难。在卡内基教学促进基金会的倡导和努力下，由是非题和选择题组成的客观标准化考试作为一种全新的尝试登上了历史舞台。

20世纪二三十年掀起的美国第一次通识教育“高潮”修订了美国高等教育的人才培养目标，同时也改变了学生学习成果评估的内容。评估不仅对学生在一定学科领域内的认知成果进行测试，而且对通识教育下学生的个人成果、社会责任成果、道德品质成果进行测试。

“二战”后，美国高等教育的发展进入黄金时期，入学人数的倍数增长和课程变化对传统的学生学习评估提出了新的要求。电子计算机的出现和使用使得教育测量的理论和技术在1940

¹“学生学习成果评估”的主要含义是指评估主体运用各种测量方法和测量工具，持续收集、分析有关知识、技能等学生能力增值和情感、态度变化情况的信息，并以这些信息为直接证据，对照学习成果的最初设定，进行评价、判断教育教学的成效，找出学生学习和教师教学及相关学生服务等各个教育环节中的问题并有针对性加以改善，最终实现提高学生学习成果、促进学生个体发展的高等教育质量保障之目的。这一概念是在历史发展过程中不断演变并逐渐约定俗成的，在不同的时期，其内涵与外延有所差异。

年代末得到了第二次飞跃性发展,各种专门从事编制和开发标准化测试的专业组织机构和由它们组织的标准化考试应运而生,而且发展迅速,其中最著名的当数1948年成立的教育测试服务中心(ETS)和1959年成立的美国大学测试中心(ACT)。在学生评估机构蓬勃发展的同时,美国大学内部也开始针对高等教育结构、入学学生、课程等一系列变化进行了一些重要的评估项目改革,以帮助了解、改善学生的学习情况。艾维诺学院“综合测量评估中心项目”设定的八项核心能力和东北密苏里州立大学进行的“增值评估”都具有深远的影响力。

美国高等教育自1980年代起渐渐地失去了往日的公信力,社会问责之声四起,特别是对大学生素质下降的问责直接推动了美国“评估运动”的展开,政府、高校、市场都纷纷迅速投身于教育评估,学生学习成果评估的观念在整个美国高等教育界得以更深度的重新讨论和更广泛的实践推行。进入21世纪以后,学生学习成果评估更是备受美国重视,成为政府、企业界、高校、团体协会关注的焦点。2002年,伊利诺伊等5州首度合作召开大学学习全国论坛,强调收集可以进行比较的学生学习成果资料。2003年,美国高等教育认证评估机构联合会(CHEA)特别发表了《共同促进学生学习成果宣言》,强调学习成果在美国大学中的重要性已日益增长,正逐渐成为评估高等教育效率的主要标准。2006年,美国教育部高等教育未来展望委员会(CFHE)发表的改善高等教育报告草案再次强调学生学习成果评估的重要性,建议成立一套“全国大学生个人教育记录数据库”系统,以纪录、追踪全美大学生的教育成就与发展。在学生学习成果的评估工具的研发和改善方面,教育援助委员会(CAE)研发的“大学生学习评估”(CLA)充分运用现代计算机技术,增加了广泛的评估内容,增添了情境式问题分析与论述的评估方式,其评估结果可以用来评价校际之间的差异,具有较好的信度和效度,赢得了很好的知名度和美誉度,有力地引导了美国高校学生学习成果评估走向深入。

(二) 发展趋向

1. “全人”评估理念将占主导地位

心智、道德、情感及体魄等各方面都能得到健全均衡发展的“全人”教育理念具有时代的进步性,其合理内核同普遍提倡的“学会学习”、“学会生存”以及培养学生的独立性、创造性等理念相一致。“全人”教育的理念贯穿于大学学生学习成果评估的整个过程,是21世纪人才观对高等教育的责任与使命进行重新定位的必然要求。事实上,美国通识教育评估已预示了这种评估理念。当前,基于“大学学习成果就是大学生就读期间的各种经历”这一论断的各种大学生就读经历调查项目非常盛行,这反映“全人”教育理念已广泛应用于评估实践之中。需要强调的是,测量学生的情感或态度变化是“全人”评估理念不可或缺的主要内容之一,但也是学生学习成果评估的难点所在。

2. 评估的时间界限向未来延伸

随着学习成果评估越来越重视学生适应社会和应用知识的能力,评估的时间界限也必然向未来延伸。换言之,评估已不仅仅局限于学生在校期间的表现,还要对学生毕业后的工作

绩效和实践成果进行更多的了解，并与大学时期的表现进行比较，进而判断二者的关系，为提高高等教育质量提供更加翔实的依据。虽然美国许多大学对校友的调查评估已有多年历史，但是随着网络技术和各种全国性学生数据库的快速发展，大学可以通过更多的方式获得校友的联系信息，数据收集的质量和效率也随之大大提高。

3. 全国性的统一评估工具被广泛采用并趋于国际化

与标准参照性评估方法相比，利用统一、有效的评估工具进行常规参照性评估则可以更好地进行同类院校之间、相同专业之间的比较。近年来，美国大学利用常规参照性评估工具的趋势越来越强劲。例如，全国大学生学习投入问卷调查（NSSE）适用于各级大学，到目前为止已有1 300多所大学使用；“大学生学习评估”（CLA）项目的参与大学已从前几年的60多所骤增到400多所，并成为经济合作与发展组织（OECD）“高等教育学习成果评估”（Assessment of Higher Education Learning Outcomes）项目的理念来源和方法基础。与此同时，全球化推动评判“人”的标准在国家之间的差别越来越小，学习成果评估的标准也在向国际化方向发展，许多学者和大学正在寻求学习成果的常模评价标准。例如，加州大学伯克利分校发展的研究型大学本科就读经验调查问卷（SERU）正在向欧洲、亚洲、南美洲等国家推广，我国南京大学等高校已正式加盟。

4. 政府部门介入评估事务日益凸显

虽然政府部门，特别是州政府在大学评估中的介入已经遭到了许多学者的批评和诟病，但政府部门进一步介入学生学习成果评估已是不可抗拒的发展趋势。首先，联邦政府会采取各种措施，从政策方面予以支持和号召，并在可能的情况下设立专项资金对全国性的学习成果活动进行调查和研究，为制定政策提供依据。其次，各州州政府也将通过各种方式介入大学学习成果的评估活动中。当然，各州介入的模式和程度会有所不同，但总的发展趋势是：州政府对公立大学的问责力度加大，学习成果评估指标必须是问责指标的组成部分；部分州政府教育部门设立专门从事评估工作的高等教育评估局；在州政府财务预算力所能及的范围内，加大学习成果评估方面的投入，如肯塔基、佛罗里达州的模式，即州政府通过立法要求大学使用统考评估学生的学习成绩，可能会得到进一步推广。

5. 计算机和网络技术在评估过程中将发挥更大作用

计算机和网络技术在学习成果评估中的使用已经非常广泛，随着新技术的不断出现，这些技术在提高评估效率方面会发挥更大的作用，其主要使用范围将仍然表现在数据收集、分析以及评估结果的广泛传播等方面。可以预见，计算机商业智能的功能将被有效地应用在学生学习成果评估中，如数据汇报、在线分析处理、商业运行绩效管理、基准分析、分析智能、商业运行管理、预测分析、数据挖掘等。这些功能将帮助评估者提高信息处理和报告生成的自动化与时效性，实现信息收集和数据分析的多维化与动态性，凸显对学生未来发展趋势预测的个性化与准确性。

二、特点与争议

（一）大学内部评估为主的多主体评估

美国学生学习成果评估的组织架构以高校内部组织评估为主体，政府部门积极推动、民间测评机构积极参与为辅助。作为人才培养主体的大学是学生学习成果评估最重要也是最直接的组织和执行者。美国各个大学内部学生学习成果评估部门的设置和名称不尽相同，主管评估的校领导岗位设置也没有一致的模式，有的学校由教务长或主管教学的副校长负责，有的学校由主管学生工作的副校长负责，也有相当一部分大学设置专门的副校长或者副校长助理职位管理学校的评估工作。他们不仅承担评估的管理或协调工作，而且越来越多地直接参与评估工作，如协助授课教师共同开发考试试卷和调查问卷、与专业管理人员和教师共同开发专业学习成果及评估计划等。大学全体师生的积极参与则是学习成果评估顺利有效开展的关键。

政府和中介机构一直积极参与学生学习成果的评估。美国联邦政府和州政府并没有集中评估权力，而是通过立法、规章制度、拨款等方式影响评估；民间评估机构同样扮演着重要的角色，比如许多认证机构已将学生学习成果评估结果作为认证指标体系的重要组成部分，教育援助委员会、公共政策与高等教育国家中心等社会团体发展大量评估工具直接为高校进行学习成果评估提供服务。与此同时，一些商业性质的评估机构（可能仍然被称做非营利机构）也在通过研发各种评估工具开拓学习成果评估的服务市场。推动学习成果评估的外部力量，特别是政府干预的日益凸显，引起了人们对这一评估方式的担心，即学生学习成果评估是否与大学的学术自由相悖。一些人认为，学习成果评估受到了大学外部的“指手画脚”，从而影响了大学自治与学术自由，与政府教育经费预算挂钩的评估结果将滋生“应试教育”，破坏大学的多元性和个性化，导致大学趋于同化，并抑制高等教育改革。哈特对此深表担忧：“我们（美国大学）所骄傲的多元性以及世界对我们的称赞将会遭到严重的破坏”。

（二）关注学生能力提高和个人发展的产出性评估

美国高校学生学习成果评估着重考查大学对学生课程教学、专业培养、公民教育等一系列“加工”后到底有何“产出”，除了毕业率、学位授予率、职业资格考试成绩、研究生入学考试成绩等校院层面的整体指标外，重点测量大学生在接受某一阶段的高等教育后，知识、技能、能力有何提高，态度、情感、观念有何改变，毕业后的生涯如何发展，对社会作出哪些贡献等多种成果。这些学生个体层面的学习成果是评估活动的主要目标，虽然其指向的具体内容纷繁复杂，且在不同的学校、学科、专业、课程等背景中具有明显的“情境差异”，但在具体的评估中，评估主体对学生学习成果的内容进行“情境选择”、构建可以测量的评估内容体系，从而使学生学习成果评估成为可能。比如，在通识教育学习成果评估中，人文知识、科学知识、社会科学知识等是知识层面评估的主体内容，而写作能力、批判性思维能力、推理能力则是技能评估的主要内容；大学生就读期间的各种经历及其发展变化受到评估者的广泛关注，这些内容都关系着大学教育活动的产出情况，决定着大学教育目的的实现程度。

与重视教育产出的学生学习成果评估相并行的还有注重条件投入和教学过程的评估。注重教学条件的投入评估可以从教育“开端”上就对质量进行核查，确保大学教育运行具有“基

准”的条件保障；教学过程评估可以加强对教学过程中出现的质量问题进行跟踪监控，但对于大学人才培养质量到底如何，这两种评估方式往往是“说也说不清楚”。直接反映教育成效的产出性评估同样受到了一些学者的质疑，亚历山大·奥斯汀认为，理解教育的结果必须了解成果、输入、环境这三者之间的关系。他构建的“投入—环境—产出”评估模型说明：知道学生达到什么结果只是评估的一部分，而关于学生起点的信息和他们在求学过程中所经历的事件同样也是必不可少的。没有这些背景，要使用成果评估的结果来提高教育质量是十分困难的。事实上，高等教育评估是一个体系，以上三种评估并非彼此独立、相互排斥。相反，每一种评估模式都会不同程度地涉及其他两种评估类型的评估内容，比如，教学条件的投入评估也会考查教学投入的成效如何，学习成果评估也同样关注学习的基本条件和学生的学习行为。

（三）注重测量数据的综合性评估

由于大学生的学习是多维、综合、长效性的行为，知识和技能等学生学习成果具有各种“情境差异”，因此，美国学生学习成果评估采用多元评估方法和多种评估工具，以便能全面系统的反映学生学习成果的全貌。定性评估通常采用学生表演、发展档案袋、顶点课程、行为观察以及调查访谈等评估工具；课程考试、标准化测试、量规、毕业后的继续学习和职业发展跟踪数据等则是常用的定量评估工具。运用这些评估工具持续收集到的各种学生学习成果信息是评估运行的基本“原料”。评估主体将这些“原料”转换成初始数据，并运用数据分析技术和理论假设对初始数据进行加工、分析、提炼和挖掘，从而对教育目标实现程度、教学中的现存问题及其解决路径进行诊断和评价，并反馈给相关部门和人员，使得评估结果得以发挥其重要的价值和作用。

从技术层面讲，评估和测量、评价密不可分。学生学习成果评估依赖于各种有效的教育测量，是一个不断收集数据、分析数据、应用数据的过程。因此，美国综合性的学生学习成果评估非常注重各种具有统计价值的测量数据，并最大限度地利用这些数据。面对大量的学习成果评估数据，一些教育者抱怨他们早已淹没在数据之中，但是很多数据并没有为教学提供有效帮助。一些学者提出学习成果评估不能陷入玩弄数据的技术主义，不能沉迷于数字的慰藉而不能自拔，毕竟数据不是评估的最终目的。对此，马尔凯塞一再强调：“评估不只是收集数据。为了进行评估工作，教育者必须明确他们收集信息的目的。数据收集后，教育者必须研究并使用这些结果，从而能够改善教育活动”。事实证明，打开科学的数据之门，得到可信的分析结果以驱动教学活动的正确决策确是学生学习成果评估面临的一项巨大挑战。

（四）强调不断改善教学的持续性评估

美国学习成果评估不是对学生掌握知识程度的一次性检测，也不是简单地将一系列调查堆砌而成，而是以理解并改进学生学习为目标，由精心设计的、符合大学教育目的和教学理论的一系列持续不断的活动组成。需要指出的是，强调评估过程和评估的持续性是这一活动的基本要求，即学生学习成果评估的运行机制表现为一个持续不断的循环过程，在整个评估活动中，评估者付出持之以恒的努力，不断收集和分析各种学生学习成果数据，解释测量结

果，并应用于课程的重新整合和专业教育的调整，在下一轮评估中再次测量其变化，以达到不断改善教育教学、帮助学生发展之目的。作为一个操作性概念，美国学生学习成果的内涵本身就具有动态性，它既包括学生学习行为发生之前学习成果的预设，也包括学习行为发生期间学习成果的实施以及学习行为完成之后成果的检验，这些步骤又都和学习成果评估的运行密切相连。

持续性的学习成果评估与“一考定终身”的总结性评估相比，可以帮助授课老师和学生在教学过程中发现教学方面存在的问题，为双方提供改进的机会，从而克服评估结果不能为当时受评的学生服务这一缺陷。正如帕特里克·特伦津尼所言：“学习成果评估关注过程而不是成果。评估成果暗含着一种最后的结果；评估过程则意指有进行改善的时间和机会”。美国高等教育学会（AAHE）组织有关教育专家研究总结的“大学学习评估操作九项原则”也强调“只有把评估看做是持续的，而非间歇性的工作时，评估的实施才能最顺畅，结果最有效”。然而也有教师抱怨周期性的学习成果评估增加了大量的额外工作量，而效果并不明显。帕特·哈群斯的调查显示，教师未能积极参与学生学习成果评估的主要原因之一是“他们也许还没有看到评估的效益。许多大学将评估看成是‘多余’的活动，是对现有许多活动的重复，没有产生任何额外的效益”。

（五）凸显证据文化的绩效性评估

美国学生学习成果评估主要是一种评价目标达成度的绩效性评估，即评估主体通过适当的大学生学习成效测量数据，判断预设的学生学习成果是否实现或实现的程度，借此对高等教育机构和课程的有效性进行评判。作为绩效考核指标所指向的预设的学生学习成果是多方利益相关者共同协商、重叠共识的结果，且具体明晰，易于观察，便于测量。在崇尚实证科学主义的美国，有关学生学习成果的测量数据让社会公众、政府官员、学生家长、用人单位等了解学生在经历高等教育后的“增值”情况，从而判断预设目标达成情况，这些评估结果都将成为高校办学绩效的有力“证据”，“暗示着‘决策和支持’的背景，决定利益相关者进行持续投资的必要性，提供教育教学过程中哪些方面需要改善的信息”。这种强调教育成效证据的评估范式充分凸显了美国高等教育质量保障体系所秉承的证据文化。需要指出的是，作为绩效指标的学生学习成果评估结果与政府的拨款预算相关联，但不与教师的奖惩直接挂钩。

事实上，美国20世纪80年代的各种问责已经形成不可忽视的强大力量，检视着高等教育的一言一行，影响着高校的声誉和资源。为了回应问责，高校必须积极采取各种措施和方法来保障质量，并向政府、公众展现他们所做出的努力和取得的成效。在此背景下，学生学习成果评估作为一种合适的绩效管理方式无疑得到了广泛认同，因为有关学生学习成果的评估数据无疑可以直接展示大学教育取得的产出成效，提供明了的质量证据。这种证据文化促进了大学发展自我反省、自我检讨的能力，为大学完善教学、改进服务、修订评估提供了管理基础。同时，正如其他管理领域的绩效评估一样，急功近利、评估目的与手段倒置等问题同样成为人们对大学采用这一评估方式进行批评的主要原因。

三、启示与借鉴

美国学生学习成果评估对于促进高等教育质量保障理念和方法的发展有着积极的贡献。它反映了现代大学在“质量危机”时代开始审视自身的弊病，反思自身存在的合法性基础，重新回归以培养高质量的学生为大学卓越标志的正确道路上来。当然，学生学习成果评估也遭受到大学自治和学术自由的理念挑战，面临着教师参与积极性不够、经费投入不足等现实困境。美国学生学习成果评估为我国高等教育领域优化人才培养质量保障体系提供了有益的启示。

（一）推进教育教学理念和评估理念的转向

借鉴美国学生学习成果评估范式迫切需要我们改变传统观念。首先要强化“以学生为本”的教育理念。尊重学生的主体地位、促进学生的个体发展、相信每个学生都能成功既是美国学生学习成果评估的出发点，也是其最终目标所在。随着教育改革的进一步深化，我国高校大力倡导“以学生为本”的教育理念，但我国高等教育大众化进程速度过快，客观上造成高校对学生的关注不够，“科研至上”导致的“教学漂移”进一步忽视了人才培养的质量。因此，对学生学习情况进行持续性的评估要想落到实处、取得成效，必须要将“以学生为本”的教育理念体现在教育者的行动之中。

注重学生学习成果评估需要重新思考我们的教学理念，我们必须挑战我们原先的有关教师应该如何教学、学生应该如何学习，以及他们在教学中的既定角色等基本假设，重新思考在学习过程中教师的角色和学生的角色。我们要从“教为中心”转向“学为中心”，更加关注学生的学习，教师的角色从主要的信息给予者和评价者转向帮助学生学习的引导者，成为和学生一起评价学习的伙伴。

评估理念从注重教学条件的“投入”性评估转向注重教学成效的“产出”性评估。我国传统的各种评估的基本假设是“投入决定质量”。因此，无论是合格评估、优秀评估、随机评估，还是将上述三种评估方案整合形成的普通高等学校本科教学工作水平评估，其评估指标主要注重条件性的、保障性的教学投入。这种评估模式对重视教学投入、规范教学管理起到了一定的促进作用，但是学生培养质量到底如何往往被忽略。因而，借鉴美国学生学习成果评估，必须在评估理念上转向学习产出性评估，评估学生实际上发生了什么变化，从这些变化中间再来讨论学校提供的条件。需要说明的是，评估理念转向产出性评估并不是否认对教学投入、过程以及教育环境的评估，而是要认识到对教育产出——学习成果的评估非常重要，因为学习成果评估的结果可以成为教育质量最直接的证据，更具有说服力。

（二）改进学生学习成果评估运行机制

1. 预设明确的学生学习成果

预设明确的学生学习成果是进行有效的学习成果评估的起点，是评估具有明确指向的前提。认真思考并明确预设学生学习成果是我国改善学生学习成果评估体系的首要任务。高校要在教师、管理人员、校友、业主、学生家长和学生自身多方交流、协商的前提下预设学生学习成果；学生学习成果预设的陈述要明确具体；学生学习成果的预设还应明确相应的评估

方式。

2. 使用多元的评估方法与评估工具

我国目前高校内部对学生学习成果的评估主要对课程、专业学习的评估和对综合素质的评估。评估方法多为直接评估、定量评估、正式评估、总结性评估、终端性评估等，传统的考试方法几乎“一统天下”。高校外部对学生学习成果的评估方式则更为松散，一些社会机构进行的各种资格证书考试由于不同的价值取向而良莠不齐。对照美国常用的评估方式，我国目前的学生学习成果评估在实践中应补充间接评估、定性评估、非正式评估、学生批判性评估、校外第三方组织的评估等评估方式，构建多元化的评估方法体系。

在评估工具的选择和使用方面，应采用其他多样评估工具。比如量规、问卷调查、项目研究、面试、为每个学生建立学习成果评估档案袋等。同时，鼓励教师和社会评估机构研究开发新的评估工具。

3. 加强过程评估和评估的持续性

我国高等教育大众化后学生数量的激增客观上为教师对学生学习成果进行细致有效的过程评估带来了困难。为了不断收集和分析各种学生学习成果数据，学习成果评估应做以下改进。（1）增加持续性评估。采用不同的评估形式对教学进行周期性的评估，为师生双方、特别是处于学习进程中的学生提供改进的机会。同时，和终端性评估合理结合。（2）强化形成性评估。加强对学生知识和技能构建进展过程进行评估，对学生平时的作业、专题论文、实验报告进行及时批阅并附上评语返还给学生。（3）增加评估人员。聘请研究生担任助教，在大班教学的基础上，组织小班讨论，为学生答疑，并反馈给任课教师，以改进教师其后的教学。

4. 建立评估数据库，公开评估信息

我国构建学生学习成果评估体系迫切需要建立基于一定理论框架的、功能强大的数据库，整合与学生学习相关的各类数据。高校可以借鉴罗索·艾科夫提出的“数据—信息—知识—智慧”模型理念，在“决策支持系统”中构建“智能型”学生学习成果评估数据库。高校之间根据自愿的原则搭建联盟数据库，评估院可以协调高校和其他组织通过网络对接形成更大范围的数据库。这些数据库的信息应按照使用对象的权限向需要的部门和人员开放，为有关管理部门以及大学有效开展高等教育质量评估以及高等教育管理提供数据信息服务，同时也为学生、家长、用人单位和社会各界提供了解高校学生学习成果的“窗口”。

（三）建立专门的组织机构，配备专业的评估人员

现代大学已超越传统的“自治”而进入一个质量“共治”的新时代。学生学习成果评估在大学内部和外部影响的张力场域中应处理好政府和大学的关系，坚持内部评估为主，坚守大学自治底线，发挥外部力量的正向功能，增加评估的活力和动力，共同推动评估发展。这一目标的达到需要在政府部门、高校内部和社会中介之间组建“三位一体”的评估组织机构，配备专业化的评估人员。

政府部门无需单独成立学生学习成果评估机构，可以以现有的评估院为组织载体，拓展

其学生学习成果评估功能，但要慎重处理好外部评估和内部评估之间的关系。高校教学质量的提高在根本上还是取决于高校自身的努力，人才培养质量的责任主要在高校，因此，高校始终应是学生学习成果评估的主体。由于我国目前尚未形成专业化的院校研究机构，因此建议在学校管理职能部门中单独设立大学评估和质量保障办公室，专门负责全校的教育质量评估工作。评估和质量保障办公室和现有的教务处、学生处、规划办、政策研究室等职能部门之间如何协调，则需要全新的制度设计进行保障。这必定是该项工作起步的难点之一。同时，支持建立专业化、组织化程度都很高的民间第三方非营利性评估组织，要鼓励其开发科学有效的学生学习成果评估工具。对于民间第三方评估组织的资质认定，可以借鉴美国的认证制度，由教育主管部门通过认证手段，确保取得资质的民间第三方评估组织达到独立、公正、专业、权威的基本标准。

能否培养专业化、高素质的评估人员关系到学生学习成果评估能否有效开展。我们可以借鉴美国的经验，在研究生培养目标体系中，在教育学专业下增设“教育评估与评价”方向，培养专业硕士和博士，从而实现在近期内配备专业评估人员的目标。在评估活动中，教师的评估能力和积极作为至关重要，这意味着大学教师既是学科专家，又是具有一定专业水准的评估实施者。因此，高校对教师进行经常性的评估培训是非常必要的。

（四）形成学生学习成果评估动力机制

激发并维持评估主体实施学生学习成果的行为动机，是学生学习成果评估运行机制成为现实可能的必要条件。在美国教育领域，学生学习成果评估的外在推动力主要来自政府和公众对大学人才培养质量问责的社会环境。总体而言，我国高等教育的办学主体以政府为主，办学经费主要来自政府拨款和学生学费，因此，回应政府和公众对大学资源使用绩效如何的问责理应是大学不可推卸的责任。

教师把教书育人作为第一要务是保证教师进行积极的学生学习成果评估的假设前提之一。而这些动机的产生除了问责等外部环境的推动外，更为主要的动力应来源于教师需求学生学习成果评估这一内在驱动力。这种内在驱动力首先来自教师的敬业精神。注重教学、关注学生学习和成长应是教师的本职，也是教师这一职业的本质使然。反思我们当前的教师评价标准，培育教师的敬业精神，增强教师的教学责任心刻不容缓。否则，关心学生学习和发展，对学生学习成果进行持续评估很难成为教师自我价值实现的内在需求。可通过适度的奖惩激发教师参与学生学习成果评估的内在驱动力。调整教学和科研的奖惩力度，出台鼓励教师投入学习评估的激励措施或许能够改善现状，但我们必须警醒绩效评估的负面效应。（作者：黄海涛，上海师范大学教育学院副教授）

教育研究 2013.4

教学学术能力：大学教师发展与评价的新框架

〔摘要〕 教学学术能力体现了科教融合的理念，强调大学教师的发展包括学术发展和教学发展。建构教学

学术能力的主体是大学和教师，大学教师的发展是个人发展和组织变革的结合。教学学术能力不是一个静态的概念，而是一项广泛的政策议程。教学学术能力应该成为学术职业管理政策的组成部分。教学学术能力主要通过课程开发和教学设计能力来表征，这是建构大学教师胜任力特征模型的基础。教师胜任力特征模型由学术能力、教学能力和教学态度三个特征因子构成。教学学术能力概念不但是评价大学教师的有力工具，也是评价大学核心竞争力的重要指标。作为一个复杂的政策概念，教学学术能力应成为大学战略中优先考虑的重点。

[关键词] 教学学术能力；科教融合；大学教师评价；大学教师胜任力模型

大学学术的核心是科学研究与教学活动，教学学术能力是大学的核心竞争力。从全球视野看，随着自由主义和学术资本主义在全球的传播和扩散，大学之间的竞争日趋激烈，如何培育自己的核心竞争力成为每一所大学面临的重要任务。一所有竞争力的大学表现为做出一流的学术研究成果和具有培养拔尖创新人才的能力，关键在于拥有一支高水准的教师队伍，而形成一支高素质的教师队伍取决于有效的管理体制机制。正如《世界高等教育宣言》所言，“具有活力的教师发展政策是高等教育机构发展的关键”。作为一种古老的学术性职业，教学是教师职业永恒的主题，学术性是大学教师最基本的职业特质。教学学术能力不仅是一个大学教师个性化的基本素质，而且是一所大学获得持续竞争优势的基础。提高教学学术能力应成为大学发展战略中优先考虑的重点，大学教师专业发展部门应将其纳入工作范围。在大学教师发展领域，虽然教学学术能力这个概念并不一定新颖，但从科研和教学的融合（以下简称科教融合）的角度看，教学学术能力包含的政策意义却是崭新的：促进大学提高教师的教学学术能力，确保科学研究的最新成果源源不断进入大学课程，确保教育质量的持续改进。

作为一个大学教师发展和评价的政策概念，教学学术能力旨在促使大学让每个从事学术职业的人都具有适应变革的能力，并以提高教育质量为导向采取行动。本文讨论教学学术能力，旨在改变大学教师的评价标准和评价导向，为科学研究支撑高等教育找到一个支点，使科教融合落到实处。

一、大学教师发展的问题史：学术能力、教学能力与教学学术能力

大学教师发展可以理解为在组织内外环境的约束下，教师为了满足其职业角色的需求，在认知、态度、技能、修养和行为等方面所发生的积极变化。从问题史的角度梳理相关经验，有利于动态地理解大学教师发展这一复杂的政策概念，进一步明确其发展的最新动向。问题史学是年鉴学派最重要的方法论原则，它把跨学科研究和强调理论阐释的新观念和新方法引入历史研究。年鉴学派是20世纪国际史学界最著名的史学流派，创立于20世纪初的法国。年鉴学派反对传统的记叙史，倡导对历史进行理论研究，认为历史学的任务是解释历史，而不是描述历史，提倡跨学科的综合研究。这一宗旨为问题史学的诞生奠定了基础。年鉴学派的创始人吕西安·费弗尔是最早提出问题史研究范式的历史学者，如其所言，“提出一个问题，准确地说来是所有史学研究的开端和终结。没有问题，便没有史学。”

大学教师发展的经验可以远溯古希腊。作为教师的典范，苏格拉底、柏拉图既具有真正的学术见识，又具有卓越的教学技艺。作为智者，他们受过系统的学术训练，是真正的学术权威。苏格拉底十分反感那些没有“真知”而只懂“雄辩术”的教师，认为他们只能说服学

生而不能使学生信服，他们只是虚假的权威。如其所言，享有真正权威的人有最好的见识，并能以自由、相互反思的方式使人信服。相反，只通过修辞术或其他外在手段说服他人的人，是虚假权威者。作为教师，他们学习和研究教学的技艺。苏格拉底不想人们只是重复那些他们听到的却不经消化的东西，探索出“产婆术”教学法。“产婆术”教学法的精髓就是“通过讨论而探索”，即在师生对话中，教师运用“助产术”进行引导，让被问者形成属于自己的个人知识。可见，古希腊对大学教师发展的解释包括两个方面：学术发展和教学技能发展。

从单纯的学术能力角度描述大学教师发展源于中世纪大学。作为培养牧师、教师、医生的场所，大学是学习和研究高深学问的行会。大学教师的资格起初并没有严格的规定，只要拥有渊博的学识，任何学者都可以教学。11世纪至12世纪，由于知识的贫乏，拥有学识的知名教师很少。1115年出生于诺让的贝吉写道：“在我童年时代，教师奇缺，以至于在乡村几乎找不到教师，在城市也很少碰到；即使偶尔发现一两个，他们的知识也如此贫乏，甚至不能与现在的巡游学者相比。”随着学者行会的制度化，大学教师资格制度逐步建立起来。拥有通行的教学证书是从事教学的必要条件。在中世纪大学，一个人取得教学许可证的前提是获得博士学位或硕士学位。事实上，在中世纪大学，与大学教师有关的词主要有Master（硕士）与Doctor（博士），Doctor一词被用于所有的高等院校，初等的艺学院和文法学院保留了以Magister称呼教师。1292年，尼古拉斯四世在授权巴黎大学颁发教学证书的训令中，确立了以学位作为教学资格的制度。自此之后，西方大学教师的聘用资格就定格在教师的专业知识、宗教信仰、性格及其他个人品质。在这种传统下，大学教师发展大体上等同于学术能力的发展。学术能力成为衡量大学教师的唯一标准，教师的教学能力被认为是“天生的、不学自会的”，教学能力会随着学术能力的增强而提高。1810年，哈佛大学率先实行教师“带薪休假制度”，这是教育史上第一个具有现代意义的大学教师发展项目。该制度将大学教师发展解释为：将学术假授予学术上有潜力的教师，以奖励其进行学术研究。美国研究性大学兴起之后，重视学术能力的教师发展观被进一步强化。在研究型大学，几乎所有教师都认为，大学教师的成功之道就是科学研究。直到20世纪60年代中期以前，美国大学教师发展仅仅被描述为：增加研究机会的可能性、减轻教学负担、降低生师比和学术休假。虽然，这种传统直到今天仍然深深影响大学教师发展的实践，但是人们已经认识到大学教师并非天生就知道如何有效教学，他们需要训练以获得教学技能。

有关大学教师发展的现代阐释，源于20世纪60年代的美国。1965年，心理学家威尔伯特在密歇根大学创办了美国第一个真正意义上的大学教师发展项目，从教学能力的角度重新阐释大学教师发展，从而拉开了美国大学教师发展运动的序幕。教学能力导向的大学教师发展观的兴起有复杂的社会背景。高等教育大众化对传统学术职业的冲击以及民权运动引发的大学生运动，直接推动了大学教师发展从重学术能力向重教学技能的转变。20世纪60年代至70年代，大学生们对陈旧的学院派课程和枯燥乏味的教学掀起抗议浪潮。“抗议最多发生在那些优秀学者云集的大学，学生们揭穿了这样的神话：一个好的教师就是一个精通本学科知识的教师。”学生们激烈地反对传统的传授范式，呼唤创造性的学习范式。在这种的压

力下，大学当局不得不正视学生的需求，开始强调教师教学技能的重要性。教学心理学的大发展为大学教师发展的教学技能阐释提供了可能性。在程序教学理论的激励下，大学纷纷成立教师教学发展中心。教师教学发展中心旨在帮助教师学习程序教学、开发程序学习材料、设计教学方案、反思教学效果。为了培训教师的教学技能，行为主义者甚至将教师的教学活动还原为一系列的外显行为，将复杂的教学技能分解为简单的单项技能，通过微格教学

（Microteaching）促进教师发展。认知心理学以信息加工理论来解释教学技能，认为教学技能是一种程序性的知识。个体的知识可以分为陈述性知识和程序性知识，前者是通常所说的言语信息，后者是办事的一套操作步骤（技能）。

教学能力导向的大学教师发展观与学术性职业的传统阐释有巨大的反差，将创造性的教学活动还原为机械的技能训练也引发大学教师反感。1972年，当丹弗斯基金会倡导成立大学教学中心时，诸多专家和一线教师就持反对立场，因为他们觉得大学教师是专业人士，不需要被“发展”。总的来说，从20世纪60年代至90年代，尽管大学教师发展运动轰轰烈烈，但实际效果不佳。实际上，直到现在，世界各国大学教师资格的认证标准依然还是教师的学术能力。在欧洲大陆国家，大学教师没有严格的资格制度，只要求大学教师有极高的学术能力。美国尽管大力开展大学教师发展，但各大学对教师资格的认证标准依然着重强调教师的学术经历与学术研究能力，教学能力并没有进入教师评价的范围。在这种制度背景下，教授将大量的时间和精力投入科学研究之中，教学科研的矛盾凸显，对本科教学质量实施问责的呼声日趋高涨。为提高本科教学质量，给教学工作以应有地位，卡内基教学促进委员会主席欧内斯特·博耶提出，要重新审视学术能力的含义，要大大扩充学术能力的覆盖范围。博耶的多元学术观重申了大学教师职业的学术性，强调了一个好的大学教师不仅是一个好的研究者，而且是一个很好的知识传播者。在这种观点的影响下，大学教师全面发展的理念被树立起来，教学能力与学术能力受到了同等的重视。1991年，美国教育联合会（NEA）发表了《大学教师发展：增强国力》的报告，正式提出了教师全面发展观。报告指出，大学教师发展应该围绕个人发展、专业发展、组织发展和教学发展四个目标。其中，专业发展指获得或提高专业相关知识和能力；教学发展包括学习资料的准备，课程内容与教学模式的更新等。

20世纪90年代以来，随着信息技术的迅速发展，人类进入了数字化时代。数字化时代最突出的特点是交互性，交互性学习对以课堂为主的教学模式提出了挑战，直接推动了“传授范式”向“学习范式”的转变。在“传授范式”下，大学要求“教师将知识传授给学生”；在“学习范式”下，大学通过“让学生自己去发现和创造知识”来促进学生学习。这里的“学习范式”实质上是一种研究性教学，其关键是要建构一种以学生为中心、把课程和科研联系起来的教學模式。这种教学模式强调大学教学和科研是融合的，科研本身就是一种效率很高和非常有力的教学形式。科研的育人性意味着一个好的大学教师首先必须是一个好的学术研究者。“以学生为中心”教育（SCI）的兴起使教师的角色进一步丰富，教学的学术含量在不断增加，并为教学的学术性提供了越来越多的经验支撑。“以学生为中心”的教育是一种新的大学教学范式。

在网络技术与教学融合的环境下，教师的角色发生了改变：教师将不是通过讲课来传播知识的“智者”，而是学习环境的“设计者”；教师的职责不再是讲课，而是作为一名互动者设计和参与团队“游戏”（学习）；教师不仅要作为“教练”参与“游戏”的全过程，而且要设计“游戏”计划，创造更好“玩”的“游戏”，使学生得到更好的发展。要适应教师角色的这些重大转变，必须坚持科教融合的办学理念。事实上，在互联网技术高度发达的今天，人类的学习、生活方式和习惯已经发生了根本的改变。正是在这种背景下，1998年，卡内基教学促进委员会发起成立了教学学术能力学会（CASTL），旨在提高大学教师教与学的知识，并重新审视学者的教师角色。

二、建构教学学术能力的主体：教师和大学

教学学术能力作为大学教师发展的一个政策概念，经常被用作大学挑选新教师的手段（建立大学教师胜任力模型），也被视为大学内部学术职业管理的有力工具（评价教师职业能力及工作投入度）。在这两个概念的基础上，教学学术能力还用于界定和衡量一名教师在大学里所获得的或发展起来的竞争能力的大小；也可以帮助教师适应变革时代学术职业发展的需要。由此可见，教学学术能力这一政策概念确实包含了许多积极因素，这些因素构成了大学教师胜任学术职业的能力。其中部分因素属于在大学组织的协助下获得的经验和能力，另一部分因素是教师个人进行研究与教学的反思，以及积极改进教学工作所获得的经验和能力。教师个人发展都是在一定的大学组织中进行的。如果我们把大学组织理解为制度环境，那么，教学学术能力发展的过程实质上是行动者（教师）与制度环境（大学组织）互动过程。由于大学组织又处于一个更大的制度环境中，因此教学学术能力的发展应该延伸到单个大学组织之外，充分考虑宏观制度环境的影响。

为了厘清提高教学学术能力的责任，首先必须识别教学学术能力的参与者。发展教学学术能力，需要大学各方面的力量参与。其中主要的参与主体是大学、院系和教师。大学的作用最为重要，它可以为提高教学学术能力提供政策支持和项目支撑。

谁应该担负起发展教学学术能力的主要职责？是教师个人还是大学组织？在大学教师发展的历史中先后形成了两种不同的观点。一种观点认为应该由教师个人承担，另一种观点认为主要由大学组织担负。

这两种观点都有其弊病，在学术职业急剧转型的今天问题将更为严重。在第一种模式中，大学如果不积极采取有助于教学学术能力提高的措施，就会因合格教师缺乏而影响教学质量和学生满意度，最终削弱大学的核心竞争力。在第二种模式中，将教师作为被动的培训对象，将“专家当学生教”，难以得到教师的积极响应，最终影响教师发展项目的有效性。理想的模式是将教师个人和大学组织的责任联系在一起，齐心协力来发展教学学术能力。这种新模式在美国已经出现，它承认教师和大学的主体地位，扬弃了大学教师发展就是自我发展传统观点，重视教师的实际参与，强调在平等自愿的基础上教师亲自参与发展计划的设计。1975年，在伯格维斯特和菲利普斯发表的《有效大学教师发展项目的组成部分》中，明确提出大学教师发展由教学发展、组织发展和个人发展三块相关的活动组成。1991年，美国教育联

合会正式提出，大学教师发展应该围绕个人发展、专业发展、组织发展和教学发展四个目标。其中，专业发展、教学发展和个人发展强调教师的主动性，组织发展强调大学的主导性。强调教师的主体性不但意味着要发挥教师在教学发展和学术发展方面主动性，而且意味着高度重视教师个体态度方面的问题。

强调大学的主导性，意味着大学组织为教学学术能力的发展提供良好的制度环境。只有建立一个支持教学学术能力发展的组织结构和激励机制，大学教师发展项目才能取得实效。

教师和大学在教学学术能力发展中共享责任，这具有两个方面的含义。一方面，教师对发展教学学术能力负有责任。能力是一种直接影响活动效率、使活动顺利进行的个性心理特征。作为能力的一种类型，教师具有发展教学学术能力的个人责任。在一个变革的时代，如果教师没有这样的意愿，就会因为不能有效履行教学任务而受到学校问责。无论如何，教师至少在一定程度上是自己命运的主人。在任何大学，教学学术能力的责任首先在教师自己身上。在职前的博士生阶段，发展学术能力的责任主要在个人。大学组织的责任局限于对职后的教师进行评价并提供必要的教学技能培训，以确保教育质量。必须指出的是，强调教师个人责任绝不意味着大学组织将过多的责任推卸到教师身上。越来越多的人已经意识到：必须将教师发展和教师评价结合在一起，不为教师发展提供机会而进行的教师评价是不合理的。另一方面，大学组织对教学学术的发展负有责任。对大学组织来说，承担教师教学学术能力发展的责任不仅意味着为他们提供丰富的发展项目，更意味着要进行制度创新，为教师参与决策提供机会。大学组织承担发展教学学术能力责任的最大理由是培育大学的核心竞争力。许多大学都认为，它们的竞争力在于获得良好的社会声誉和丰富的办学资源，但事实表明，通过发展教学学术能力来追求核心竞争力的大学，与那些见物不见人的大学会拥有更美好的发展前程。在这样的认识基础上，很多国家的法律都规定，发展教学学术能力是大学的义务、教师的权利。法律上的认可要求大学在任何情况下都要为教师发展教学学术能力提供最有效的措施。

从行动者与制度环境互动的角度来看，大学应该围绕三个中心来营造教学学术能力发展的制度环境，即以个人发展为中心、以评估为中心、以群体为中心。“以个人发展为中心”强调大学教师发展要考虑教师的心理情感、健康、人际交往、职业规划等个体生存的需求。

“以评估为中心”要求为大学教师发展过程提供反馈和改进的机会，并在项目结束时提供评价和判断的机会。前者属于形成性评估，后者属于终结性评估。“以群体为中心”承认大学教师发展是一个社会过程，个体能够从周围其他学习者身上获得启示和感悟，或者说，个体通过与其他人的互动获得发展。因此，以群体为中心的学习环境有利于个体之间的互动，有利于保持教师的积极性和促进教师发展。基于行动者与制度环境互动的大学教师发展理论，我们可以利用“教师教学投入度”来衡量教学学术能力发展的两个主体发挥作用程度，进而判断大学教师发展质量。在此，可以借用阿斯丁的参与理论来理解“教师教学投入度”。参与理论建立在I—E—O（Input—Environment—Output）理论基础之上。他认为，行动者只有全身心地投入到组织环境中才能发展得更好，行动者的发展过程就是参与的整个过程。这个

理论最有价值的地方是它在强调环境作用的同时,也强调行动者个体的参与和投入。他认为,行动者只有充分投入到组织中的各项活动中去才能发展得更好。因此,根据这一理论,衡量大学教师发展水平主要是看一所大学是否能促进教师更好地参与到教学活动中去。“教师教学投入度”不仅可以用来评价一所大学教师发展水平的高低,也可以用来评价一个大学教师发展项目质量的高低,当然更能用来评价大学教师发展水平的高低。库恩的“学习投入度”概念同样可以帮助我们理解这一点。库恩的“学习投入度”概念是建立在阿斯丁参与理论的基础上。库恩认为,判断一所大学的质量高低就看其学生的学习投入高低、看学校吸引学生投入学习所做的努力,看学校提供的学术环境、资源是否为学生的学习活动提供了有力的支持。同理,也可通过引入教师教学投入度概念来判断一所大学教师发展水平的高低。评价大学教师教学投入度应包括两个方面:一是教师投入教学活动的程度高低,二是学校为吸引教师投入所作出的努力。引入教师教学投入度概念的本意在于纠正现在大学评价中的重科研、轻教学之偏,将对我国本科教学评估改革和大学排名的改进具有重要的启发意义。

三、教学学术能力的政策含义:大学教师胜任力特征的重构

建立在科教融合基础上的教学学术能力概念可以为建构科学合理的大学教师评价标准提供可能性。科教融合的高等教育理念的提出,使我们对大学评价有了新的理解和定义。近年来,虽然大学已经开始关注教学学术,但对教学学术的理解仍受制于二分法的传统思维,对教学学术能力更是缺乏深入的研究。科教分离的思想在于过分强调了二者的个性,突出了二者的差异,从而忽视了二者的共性和在大学内部的一致性。以科教二分法的思维评价大学教师,教学和研究之间的耦合关系被有意或无意地忽视,尽管大学和教师已经作为一个科教融合的主体,但对大学和教师的教学和学术是采取分开定义和分立评价的。有些大学对教师的学术评价并不是不关注教师的教学工作,而是感觉教学工作难以“量化”,而科学研究容易被量化比较,故常常以教师的科研评价替代整个教师的评价。我们认为,造成这种情形的一个根本原因是将本是同一个事物的两个方面被人为地当做两个不同的事物看待。作为两个不同的社会系统,“科”、“教”确是两个不同的事物,各自有着鲜明的定义和定位,在社会活动中发挥着各自不可替代的作用。但在科教一体化的大学内,如果仍过分强调二者之不同,它们的个性就会发生相互抵触,甚至产生反作用。因此,就需要“求同存异”、相互促进、共同发展。任何不同的两个事物不管结合得怎样紧密,终究还是两个事物,唯有融合,才能使这两个事物变成一种事物。当然,在二者融合过程中,会产生不同的边界效应。这就是我们提科教融合的初衷。

在科教融合的理念下,大学的核心职能就是教学和研究,二者是共融并存的。如果重视教学工作而不考虑科研工作,教学工作搞不好;如果强调科研工作时不考虑教学工作,同样会加大教学与科研对立,使科研背离人才培养的根本。教学和研究本是大学体系中相互耦合的两个构件,而不是大学中独立的两个体系。如果科教融合问题不解决,不仅大学的科技管理体制的改革无解,而且科学研究也难以支撑大学的持续发展。对大学和教师的评价应该分成两种评价:一种是基本评价(静态评价);一种是创新能力评价(动态评价)。除了文化创

新外，大学创新能力主要反映在两个方面，一是物质方面的创新（科技、知识的创新），二是人才培养的创新，而人才培养的创新最重要的判断标准是能否将最新的学术前沿的知识传授给学生，使培养的人才始终处在科技发展和社会发展的前沿。完善国家创新体系，必须尽快构建国家人才创新体系。

以教学学术能力评价大学，主要评价大学创新能力，更多地看人才培养的增量创新，即随着一所学校科学研究能力的增强，相对应的教学资源能不能得到明显的提升，而这种增量恰恰就能够反映出科学研究对人才培养的支撑和引领作用，反映出一所大学创新能力的强弱。这个增量反映了科学研究对教学的贡献率，这也正是大学和教师教学学术能力高低的表征。

教学学术能力不仅是评价大学的重要指标，也是评价教师的核心指标。能不能用最前沿的知识教育、培养学生是大学教师的核心竞争力。教学学术能力强调教师既是一名学者，同时又是一个知识的传播者。博耶对教学学术能力做过如下描述性定义：深入理解教学内容，在教师的理解和学生的学习之间建立桥梁，认真计划并检查教学程序，刺激主动学习，超越知识传播实现知识的改造和扩展。可见，教学学术能力包括学术能力和教学能力，其中，课程开发和教学设计是教学学术能力的主要表征。大学教育植根于高深学问，学术性是衡量大学教师专业发展水平的重要向度。大学教师首先要关注研究，具有系统的、专门的和规范的学术知识。没有学术知识和学术能力，大学教师不能有效地开发新课程，可见，一个好的大学教师首先必须是一个好的学术研究者。与此同时，大学教师必须关注教学本身，像研究本学科专门化知识一样，认真研究本学科专门化知识的传播。他们要不断反思课程、学习和教学的本质，用探究的精神来理解教学情境。大学教师角色的无可替代之处在于：把前沿性的学科知识中选择“最有价值”的知识纳入课程，再把这些课程知识有效地传授给学生。大学课程是科教融合的真正载体，课程创新能力是衡量一位教师乃至一所大学竞争力的首要尺度。办大学就是办课程，课程是学科、专业、职业的联结点。事实上，课程与大学同时产生，大学最初提供的不是专业，而是课程。中国古代的“六艺”、古希腊的“七艺”都是课程，中世纪大学也是从提供课程开始的。课程来自学科，学科通过课程影响专业；课程也受职业影响，恰当组合的一个课程群往往反映某种职业的基本需要。课程也要考虑学生发展水平，这是有效传播的基础。随着高等教育的大众化、国际化和市场化，淡化专业成为大学改革的重要趋势。在这种背景下，课程的重要性越发凸显，越来越多的学生和家長在选择大学时，不仅看设置了什么专业，更看重提供什么样的课程，甚至开始关注这些课程是由哪些教授主讲的。

教学学术能力概念有助于解决大学“重科研轻教学”的不良倾向，从而提高本科生教学质量。首先，教学学术能力超越了传统的科研与教学孰轻孰重的争论，使教学和科研并重成为可能，使两者在教师发展中享有同等地位。研究活动有助于发展大学教师的学术能力，教学活动有助于提高大学教师的教学能力和教学水平，研究与教学共同构成教学学术能力的两根支柱。其次，教学学术能力有助于改变单纯依靠科研成果评价教师的传统，引导大学回归

育人为本的理念。作为大学教师专业发展的核心，教学学术能力很好地协调了教学和科研的关系，使得大学对教师的评价转变为直接评价教学，间接评价科研成为可能，引导教师必须自觉加强对教学自身的研究，不断提高人才培养的质量。

教学学术能力对重构大学教师的评价制度具有重要意义。教学学术能力的引入将导致大学教师评价范式发生转变。在传统的范式下，大学教师的发展等同于专业（学术）发展，专业（学术）发展的水平主要用科研成果的多少来衡量。在新范式下，大学教师的专业水平将主要以大学教师的课程开发和教学设计能力来反映。新范式将以“胜任力评价”取代传统的“成果评价”，故新范式比传统范式更科学、更全面。胜任力评价是诊断性评价，成果评价是终结性评价，胜任力评价更符合大学教师评价的宗旨——诊断与改进。作为一种新型的人力资源管理的范式，胜任力是指影响一个人大部分工作（角色和职责）的一些相关知识、技能和态度，它们与工作业绩紧密相连，可用一些被广泛接受的标准对其进行测量，还可以通过培训和发展进行改善和加以提高。

我们认为，教学学术能力应以课程开发和教学设计能力为核心。如是，大学教师应具有3个方面胜任特征：学术能力、教学能力和教学态度。

1. 学术能力是大学教师职业发展能力的基础和主线，可以定义为从事学术研究的相关素质。学术能力可以进一步分解为基本认知能力、学术创新能力、学术交流能力、团队科研能力。

基本认知能力是学术能力的基础，是一种内在的综合能力。从评价的角度看，基本认知能力反映的是教师学术能力的内涵，是最不容易量化评价的指标，因此，对这项能力的测定可进行一些定性的评价。在学科交叉和融合的时代，跨学科的能力成为基本认知能力的主要特征。

学术创新能力是学术能力的核心，通常通过评价具体的科研成果或者论文发表的级别等来衡量。尽管这种量化的评价有其局限性，但也有其合理性的一面。评价的关键并不完全取决于指标体系建设得多么完善，更在于评价的体系机制是否科学合理。高水平教师基本上都是创新能力强、成就欲望高、站在学科发展前沿的人。

学术交流能力是一项重要的学术能力，在全球化和互联网时代，国际学术交流能力更加重要。学术交流能力主要包括公关能力（通过传播沟通、塑造形象、协调关系达到优化社会心理环境、影响公众的学术行为的能力），获取学术信息的能力（了解国际同行学术前沿与动态，对新问题、新方法、新观点保持敏感性），呈现学术成果的能力（用国际通用的方式呈现研究成果的能力），国际学术合作的能力（尊重他人研究成果，对自己的成果负责）。

协同创新是现代科技发展的一个本质特征，团队科研是现代科研发展的主要形态，因此，团队协作能力应成为衡量教师学术能力的一种重要能力，直接决定科研的成败。

2. 教学能力是大学教师在有效传播课程知识中表现出来的一种特殊能力。教学能力以学术能力为基础，它既包括将特定知识传授给学生的能力，更包括将学科知识转化为课程知识的能力。作为一名合格的大学教师，除了高质量地将特定知识传播给学生外，更应为丰富

和发展教学资源做出贡献。教学能力包括课程设计能力和基本教学能力。

课程设计能力是把学术成果转为教学内容的能力，作为实现科教融合的关键能力，它是科学研究支撑高等教育的重要支点。当前，我国大学课程内容的更新和新课程的开发速度缓慢，由于缺乏足够丰富的课程资源，为了完成“大学学生的个性化培养需求”，学生只能在有限的计划好的课程中间选择；也是因为缺乏足够丰富的课程资源，许多大学不得不实行着不伦不类的“学分、学年制”，用学分、学年的“双轨制”，替代大学教育的“商品”教学。事实上，大学教师的研究能力强并不代表教学能力一定强，但大学教师的教学能力强的基础是研究能力必须强，否则，大学教学资源的开发将缺少课程创新的动力源泉。而教师要设计好一门深受学生欢迎的课程，首先必须做好研究，即使自己在这个领域没有做出什么突出的研究成果，要开发一门受欢迎的课程，他也一定要在全球的视野下深入研究和归纳别人在这个学科所做的最新的、最前沿的研究，并能够批判性地、建设性地亮出自己的观点，还能有效引导学生。从科教融合的理念考评教师的课程设计能力，必须充分体现出学术自由的思想。

教学基本能力是教师组织教学活动所需的基本职业能力，包括教学技能和教学反思能力。教学技能是大学教师在教学过程运用与教学有关的知识和经验，促进学生学习的教学行为方式。它是通过练习获得的，既包括内隐的心理活动，也包括外显的行为活动。教学技能是教学基本能力的核心，主要包括导入技能、引起动机技能、讲解技能、组织教学技能、学习评价技能、网络信息技能等六个方面。教学反思能力是大学教师以自己教学活动为思考对象，对自己的决策、行为、方法以及由此产生的结果进行审视、分析、调整的能力。大学教师的教学反思具有三个层次：一是没有或无意识反思，二是在行动中反思，三是站在学生的角度做出反思。教学反思能力包括自我监控能力（对专业自我的观察、判断、评价、设计的能力）和教学监控能力（对教学活动的的内容、对象和过程进行计划、安排、评价、回馈、调节的能力）。

3. 在学术职业中，个性与态度是大学教师发展的重要组成部分，是成为优秀教师的动力性因素，个性与态度应成为教师胜任力模型的重要组成部分。态度指教师对学术职业相对持久的一种感情，个性则是个性倾向和个性心理特征的总和。学术职业中态度和个性包括如下几个方面：一是以积极态度工作，二是具有良好的个性品质，三是尊重学生，四是热爱学术，五是理性地处理一切事务，六是善于与人合作。

以上是我们基于科教融合理念和教学学术能力这一政策概念初步建构的大学教师胜任力特征模型。这个模型评价可以作为大学教师的招聘、选拔、配置、培训、发展、绩效管理、职业生涯管理等的主要依据，进而引导教师既关注科学前沿，研究科学问题，又关注教学研究教学，提高教师投入教学的积极性。

此外，大学教师胜任力特征模型对教师自身能力的提升也具有积极的导向作用，在胜任因子的指引下，不断完善自我。基于教学学术能力的大学教师胜任力模型体现了科教融合的大学理念，对于提高大学科学研究对人才培养的贡献率具有重要的意义。

四、结论

随着自由主义和学术资本主义在全球的传播和扩散,大学之间的竞争日趋激烈,通过战略规划实现卓越成为每一所大学的基本策略。教学学术能力建立在科教融合理念的基础上,应成为大学战略中优先考虑的重点。

第一,用教学学术能力评价大学和教师有利于实现科教融合理念,有效协调教学和科研的关系。科教融合是一种新的教育理念。其中的“科”和“教”均不是传统意义的科研和教学,而是一种广义的界定。其中的“科”包括科学研究、科学技术、科学前沿。这个“科”不一定是教师自己所做的科研工作,对于广大的大学和教师来说,他们更多地关注和跟踪科学技术和学科前沿,根据科学技术和发展的实际开发新的课程资源。教学不再局限于传统的“传授范式”,而是“以学生为中心”的“学习范式”,学习范式要求教师研究教学本身,教学本身就是一种学术。教学学术能力强调科学研究对人才培养的贡献率,有利于回归育人为本的大学理念。科研能力是教学能力的基础和前提,教学能力是科研能力的延续和深化,它们是构成教学学术能力的两根支柱。

第二,教学学术能力是大学的核心竞争力,大学教师专业发展部门应将其纳入工作范围。大学教师专业发展应该以发展教学学术能力为核心,为此必须围绕三个中心来营造发展环境,即以个体发展为中心、以组织发展为中心、以评估为中心的。“以个体发展为中心”强调大学教师发展项目必须关注教师个体及其态度,让教师参与发展计划的制订。“以组织发展为中心”强调组织环境对行动者的塑造作用,要求建立一个支持大学教师进行教学变革和创新的组织结构和组织环境。“以评估为中心”要求为大学教师发展过程提供反馈和改进的机会,并在项目结束时提供评价和判断的机会。

第三,大学教师评价应做战略性调整,应由传统的成果评价转向能力评价和过程评价。传统大学教师评价重“成果”,属终结性评价;新的范式重视“胜任力”和“教学投入度”,重视课程创新和教学设计,属于形成性评价。基于科教融合的理念和教学学术能力的概念,可以构建一个由学术能力、教学能力和教学态度三个特征因子构成大学教师胜任力模型,这个模型可以作为大学人力资源管理的基础,成为招聘、选拔、发展和绩效管理的依据。基于人与制度互动的理论和教学学术能力的概念,可以建构一个由教师对教学的投入程度和大学为吸引教师投入教学作出的努力两个特征因子构成的大学教师教学投入度模型,这个模型不但可以用来评价大学教师发展项目的有效性,而且可以用来衡量整个大学的教师发展水平。

第四,教学学术能力不是一个静态的概念,而是一项广泛的政策议程。教学学术能力应该成为学术职业管理政策的组成部分。教学学术能力要求构建大学教师职前教育和职后培训的一体化,统筹职前教育阶段和职后教师发展阶段;教学学术能力强调教师 and 大学两个主体共同分担教师专业发展的责任,建构教学学术能力需要个人发展与组织变革的结合;教学学术能力应成为大学教师选拔与培养的政策工具,成为提高大学教育质量的应对措施。(作者:周光礼 中国人民大学教育学院 教授)